تعليم الكبار والتنمية



تعليم الكبار والتنمية

١

مختارات من "مستقبل التربية"

اليونسكو

ان الأفكار الواردة في هذه الدراسات والابحاث تعبّر عن آراء كتّابها ولا تمثّل بالضرورة وجهة نظر اليونسكو.

7, Place de Fontenoy, 75700 Paris

المطبعة الكاثوليكية ، عاريا – لبنان

ISBN 92-3-602075-5

الفهرس

الجزء الأول

٧ مدخل

الباب الأول : الأمية والاهدار في الموارد البشرية

١٩ الأمية في العالم : أوضاعها وتطوراتها بين ١٩٧٠ و ١٩٨٠ و١٩٩٠
أ. أ. فيشر

٣٥ الاحصاءات الخاصة بالتعليم في البلدان النامية : الأولويات والأوهام
ليو غولدستون

٤٧ الموارد البشرية في البلدان النامية
فكتور أوركيدي

٦١ التعليم على مفترق الطرق
بيتر سكوت

٧٧ السياسة التربوية من أجل التنمية القومية
مسارع الرواي

الباب الثاني : التربية والعدالة الاجتماعية

٨٧ التعليم في البلدان العربية : نقد ذاتي
عبدالعزيز القوصي

١٠٣ نحو تربية عربية متجددة
أحمد حسن عبيد

١١٣ التعليم النظامي ، والتعليم غير النظامي والعدالة الاجتماعية
يوسف قسام

١٢٥ حق المرأة في التعليم : حق منتقص
ماري اليو

١٣٩ تعليم الكبار ، والمرأة والتنمية
لوسيل مير

الباب الثالث : التعليم غير النظامي كبديل

١٤٩ مفهوم التعليم غير النظامي
مارڤن غراندستاف

١٥٧ هل من الضروري تطوير التعليم غير النظامي؟
فيليب كومز

١٧٧ التعليم الموازي
بوغدان سيشودولسكي

١٩٣ البحث عن طرق بديلة في التعليم : آراء في التعليم غير النظامي
ڤ. ڤ. جون

٢٠٣ تخطيط التعليم خارج المدرسة : الاستراتيجيات والعوائق
تيم سمكنس

الجزء الثاني

الباب الرابع : تعليم الكبار كأولوية جديدة

٢٢٥ محو الأمية والحلم الممكن تحقيقه
باولو فريير

٢٣١ تعليم الكبار كإجراء اصلاحي للتعليم النظامي
أشر ديليون

٢٤٥ تعلّم القراءة والكتابة هل هو لقراءة الكلمة أم لفهم العالم؟
ماجد رحنما

٢٥٩ تعليم الكبار
بيير فيرتر

٢٧١ فاعليات التعلّم
مالكولم س. أديسيشيا

٢٨٣ التعليم بعد محو الأمية : مفارقات العمل في مرحلة ما بعد محو الأمية
برنار ديمونت

٢٩٧ اليونسكو وتطوير تعليم الكبار

٣١٣ نقطة تحول في محو الأمية
جون أ. فوبز

الباب الخامس : سبل وتجارب

٣٢٥ لنتعلّم من اجل حياة أفضل
هيلاري بيراتون

٣٣٩ التعليم بواسطة الراديو : خطوة أولى نحو محو الامية
داويت و. ألن وستيفن انزالونه

٣٥٣ موقفان من اجتذاب الجمهور الى الاذاعة التربوية
جوناثان جونز وجيمس ثيرو

٣٧١ الاذاعة التربوية الريفية في السنغال
جان بيير كلارك

٣٧٩ المراكز المتعددة الاهتمامات لتعليم الكبار
روث لازاروس

٣٩١ الادب الشفوي التقليدي للمادة القرائية لمرحلة ما بعد محو الأمية
سيموني ماليا

٣٩٩ «ألفين» : تجربة في تدريب الكبار على القراءة والكتابة في مجتمع يمرّ بمرحلة انتقال
الفونس أ. ليزرارزابورو

٤١١ تعلّم القراءة والكتابة ، والثورة : التجربة الفيتنامية
لي تان كوي

الباب السادس : تطلعات مستقبلية

٤٢٩ التربية من اجل التحرّر في افريقيا
موايمو جوليوس ك. نيريري

٤٣٩ التربية بين حاضرها ومستقبلها
محمود مسعدي

٤٥٣ نحو طريقة افضل لنقل المعارف والقيم
جاك بيرك

٤٧٣ الاعلام والتوجيه والإرشاد
بول هـ. برتلسين

٤٨٥ التعليم الذاتي والثقافات المبدعة
بول هنري شومباردلاو

٤٩٩ الرؤى المستقبلية لمحتوى التعليم ومناهجه في البلدان العربية
رشدي لبيب

زغلول مرسي ، رئيس تحرير «مستقبل التربية»

مدخل

لقد اتضح جليًا لأقطار العالم عامة ، وللمنطقة العربية بخاصة ، ان التنمية الحق – اي تلك التي يتم تقريرها وتخطيطها وتنفيذها وفق الأساليب الديمقراطية – لا يمكن ان تنطلق وتعمّ منافعها على خلفية من الأمية المتفشية . فما كان ممكن التصور لقرن مضى في أوروبا ، حيث النمو العشوائي لقطاع منعزل من النشاط الاقتصادي قد جرّ وراءه ، على مرّ السنين والعقود ، قطاعات اخرى من الحياة الاقتصادية محدثًا فيها آثارًا ايجابية على الصعيدين الاجتماعي والثقافي ، لم يعد واردًا في زماننا الحاضر . ذلك ان التنمية اليوم إما ان تكون مخططة متكاملة شاملة أو لا تكون . ونعرف جميعًا أن الأمية تحتل في الوقت الحاضر مركز الصدارة في عداد العوائق التي تعرقل مسيرة المجتمعات النامية : فاذا ارتضيناها وحاولنا التعايش معها ، استطعنا ، في أحسن الحالات ، سدّ الثغرات وتلبية الاحتياجات الاكثر إلحاحًا ، ولكننا لا نحقّق تنمية . فالقضاء على الأمية هو شرط مسبق لازم لكل عمل تنموي . وكثيرًا ما تماثل الكتابات والخطب الرسمية بين الأمية والآفة : ولا تسوية أو مساومة مع الآفة ، إذ هي كما وباء الطاعون أو الهواء الأصفر . فإما هي وإما أنت : هي ، أي الجهل والظلامية ، والجوع ، والمرض ، والاستغلال ، والتبعية الداخلية والخارجية ؛ وأنت ، اي السيطرة على الذات وعلى الطبيعة ، ومعرفة الحقوق والواجبات ، والمسؤولية المدنية

والسياسية الحق ، والاكتفاء الذاتي الاقتصادي ، والصوت المتكافئ والمحترم في عالمنا الحاضر. على ان المنطقة العربية ظنّت ، طوال ما يقرب من نصف قرن ، أن في استطاعتها ان تساوم مع الأمية أو أنها ، على الأقل ، لم تجعل من القضاء عليها مطلبًا لازمًا وشرطًا أوليًا : فالأحداث الداخلية التي عصفت بها ، والتحديات الخارجية التي واجهتها ، والنكبات التي المّت بها لم تعلّمها الاّ مؤخرًا ان مثل هذه التسوية انما هي تواطؤ تاريخي بالغ الخطورة.

لا شك ان في استطاعتنا تنويع معالجتنا وأحكامنا ، في الزمان والمكان ، بأن نأخذ في الاعتبار ما حققه هذا البلد أو ذاك من انجازات وما أصابه من نجاح. غير أن المشكلات التي يواجهها العالم العربي تبقى شمولية الطابع ، إذ هي تطرح على بلدان المنطقة مجتمعة على انها كيان وحدوي عصري في طريق النشوء. فالتحدي التاريخي الذي يبقى هو هو ، على تعدّد اشكاله ، لا يواجه بلدًا بعينه في المشرق أم في المغرب ، وانما يستهدف أقطار المنطقة برمتها.

الوضع الراهن

مراكش

اعتبر وزراء التربية والوزراء المسؤولون عن التخطيط الاقتصادي في الدول العربية في مؤتمر مراكش ، عام ١٩٧٠ ، لدى عرضهم للجهود التي بذلتها المنطقة في مجال التوسّع في التعليم «أن نتيجة السباق بين توفير فرص التعليم وبين نمو السكان كانت نتيجة رابحة»[١] ، ولاحظوا «أن التحاق الفتيات قد زاد خلال السنوات الأخيرة بمعدل أسرع من معدل زيادة التحاق الفتيان في مراحل التعليم الثلاث ، الاّ أن الطريق ما زال طويلاً

١. «التقرير الختامي» ، المؤتمر الاقليمي الثالث لوزراء التربية والوزراء المسؤولين عن التخطيط الاقتصادي في الدول العربية - مراكش ١٢ – ٢٠ كانون الثاني / يناير ١٩٧٠ ، باريس ، يونسكو ، ص. ١٢.

لبلوغ المساواة» ، كما تبيّن لهم «أن نسبة الأمية في فئة العمر من ١٥ إلى ٢٤ سنة قد انخفضت من حوالى ٧٥ ٪ في عام ١٩٦٠ إلى حوالى ٥٥ ٪ في عام ١٩٧٠»[٢].

وفي ضوء ذلك ، دعا المؤتمر في قراره رقم ١ ، الدول العربية «منفردة ومجتمعة الى (...) :

ب) الإصرار بالفعل على ان يبقى هدف تحقيق الالزام في التعليم الابتدائي سنة ١٩٨٠ والسعي الجادّ إلى تحقيقه مع تكييف هذا التعليم ليكون بمحتواه واهدافه تعليمًا شعبيًا نافعًا ؛

ز) بذل الجهود الجادّة لتعليم الكبار ومحو الأمية على أساس من المفاهيم الجديدة في هذا الميدان وخاصة محو الأمية الوظيفي ووفق أحدث الأساليب والوسائل ؛

ح) مواصلة الاهتمام بتعليم الفتيات في مراحل التعليم المختلفة تحقيقًا لمبدأ تكافؤ الفرص ورفعًا للمستوى الاجتماعي في البلاد»[٣].

وكان مجموع سكان الدول العربية قد بلغ ، في هذه السنة ، ١٢٢,٢٧٩,٠٠٠ نسمة من بينهم ٤٨,٧٧٩,٠٠٠ أمّي في سن ١٥ سنة وما فوق : ١٩,٩٣٨,٠٠٠ رجل و ٢٨,٨٤٠,٠٠٠ إمراة[٤]. وفي السنة ذاتها ، بلغ مجموع السكان في سن الدراسة (أي ، بالدرجة الأولى ، أولئك الذين بلغوا سن الدخول الرسمي – الالزامي أو غير الالزامي – إلى التعليم الابتدائي) ١٩,٨٠٠,٠٠٠ طفل من أصلهم ١٢,٦٢٩,٠٠٠ دخلوا المدرسة فعلاً ، لسنة أو لأكثر[٥]. وهذا يعني أن ٧,١٧٠,٠٠٠ طفل وطفلة ظلّوا خارج المدرسة.

---

٢. المرجع السابق.
٣. المرجع السابق ، ص. ١٨.
٤. بيانات مقدّمة من مكتب الإحصاء في اليونسكو ، ١٩٨٢.
٥. نمو الأعداد المدرسية في الدول العربية ، اتجاهات وإسقاطات حتى عام ٢٠٠٠ ، باريس ، يونسكو ، قسم السياسات التربوية والتخطيط التربوي ، ص. ٢٤.

ابو ظبي

بعد انقضاء سبع سنوات على مؤتمر مراكش ، التقى وزراء التربية العرب والوزراء والمسؤولون عن التخطيط الاقتصادي من جديد في أبو ظبي لاجراء جردة بما تمّ انجازه خلال هذه الحقبة. وقد لاحظوا ولا شك (...) «أن تقدمًا كبيرًا قد تمّ إحرازه في مجال التوسّع الكمي في التعليم بمختلف مراحله وفي قطاع تعليم الكبار ومحو الأمية. ومع ذلك فانه يبدو ان هدف تعميم التعليم الابتدائي (...) لن يتحقّق بحلول عام ١٩٨٠ في كثير من دول المنطقة. وعلى الرغم من ان نسبة الأمية قد انخفضت فما زال الأميون في ازدياد من حيث اعدادهم المطلقة»[٦].

وبعبارات أوضح وأدق ، فان نسبة الاطفال العرب من فئة العمر ٦ الى ١١ سنة الذين لم يدخلوا المدارس ، قد بلغت في عام ١٩٧٥ – ١٩٧٦ ٤٢ ٪ في المنطقة ككل ، أي ما يمثل اكثر من ١٠ ملايين طفل. يُضاف اليهم ١٠ ملايين شخص آخرين انضموا إلى صفوف الأميين الكبار البالغ عددهم ٤٨,٧٧٩,٠٠٠ شخص ، علمًا بأن هذا الرقم الأخير يمثّل ٦٧,٣ ٪ من مجموع السكان الكبار في المنطقة.

خلال هذين العقدين من القرن الخامس عشر للهجرة

اذا استمرت هذه الاتجاهات على حالها – سواء بالنسبة إلى وتيرة النمو السكاني أم إلى حجم الجهود المبذولة والنتائج المحرزة – فان مجموع سكان المنطقة العربية سوف يبلغ ٢١٦,٩١٩,٠٠٠ نسمة في عام ١٩٩٠ ، و ٢٨٠,٨٦٨,٠٠٠ نسمة في عام ٢٠٠٠ ، من أصلهم ٦٣,٥٨٧,٦٠٠ أمّي من الجنسين في عام ١٩٩٠ ، و ٦٨,٩٩٨,٤٠٠ في العام ٢٠٠٠. كما ان عدد الاطفال (٦ – ١١ سنة) من الجنسين الذين سيبقون خارج

٦. «التقرير الختامي» ، المؤتمر الاقليمي الرابع لوزراء التربية والوزراء المسؤولين عن التخطيط الاقتصادي في الدول العربية ، ابو ظبي ، ٧ – ١٤ تشرين الثاني / نوفمبر ١٩٧٧ ، باريس ، يونسكو، ص. ٢٩.

المدارس ، في العام ٢٠٠٠ ، سوف يبلغ ٨,٠١٢,٣٠٠ طفل وطفلة من أصل مجموع هذه الفئة العمرية التي ينتظر ان يصل عددها إلى ٤٣,٥٧١,٥٠٠ طفل وطفلة ، في نهاية هذا القرن[٧].

ويقدّر عدد الأميين العرب في الوقت الحاضر ، حسب البيانات التي وضعها مكتب الاحصاء في اليونسكو في شهر تموز / يوليو ١٩٨٢ ، بـ ٥٧,١١٤,٤٠٠ أمي من أصل المجموع العالمي الحالي البالغ ٨٢٤ مليونًا – وهذا يعني أن أميًا من أصل كل ١٤ او ١٥ أميًا في العالم هو عربي – علمًا بأن هذا الرقم يمثّل ٦٢,١ ٪ من السكان الكبار ، اي من فئة العمر ١٥ سنة وما فوق للجنسين. هذا ، ومن أصل مجموع السكان من فئة العمر ٦ – ١١ سنة الذين قدّر عددهم بـ ٢٦,٣٥٦,٩٠٠ عام ١٩٨٠ ، هناك ٨,٧٢٢,٨٠٠ طفل وطفلة لم يدخلوا المدارس.

ومرّة أخرى نقول ان هذه الأرقام والاسقاطات لا تظهر الفوارق الكمية والنوعية ، الكبيرة احيانًا ، بين مختلف بلدان المنطقة سواء في المشرق أو في المغرب ، كما ان هذه المعالجة الشاملة على صعيد المنطقة ككل لا تعطي صورة دقيقة وواضحة عن التضحيات والجهود البشرية والمادية التي يبذلها هذا البلد او ذاك في هذا المضمار. ولكن ، اذا كان التحدي شاملاً – بمعنى انه يطرح على المنطقة العربية بأكملها – واذا كان الظرف تاريخيًا – بمعنى ان علينا ان نكافح لكسب المعركة اليوم والاّ لن نحقق في المستقبل سوى انتصارات جزئية وتعرضت المنطقة العربية للركود الشامل وللتبعية في شتى مظاهرها – فان الأرقام والاحصاءات التي المحنا إليها تصدر حكمًا قاسيًا وتعبّر عن ضخامة الجهود التي ما زالت تنتظر بلدان هذه المنطقة.

---

٧. المؤتمر الاقليمي الرابع لوزراء التربية والوزراء المسؤولين عن التخطيط الاقتصادي في الدول العربية ، آفاق جديدة للتربية من اجل التنمية في البلدان العربية ، ED-77/MINEDARAB/3 ، باريس ، ٢٩ آب / اغسطس ١٩٧٧ ، ص ٤ و ١٠.

ما لا تقوله الارقام

ان ما توحي به ضمناً هذه الأرقام والاحصائيات ، دون ان تقوله صراحة ، هو الفوارق العميقة التي ما زالت تشكّل ، على وجه العموم ، السمة المسيطرة في العالم العربي ، وما تستتبعه هذه الفوارق من كلفات هائلة .

الكلفة الاجتماعية

توجد داخل المنطقة العربية ، كما في معظم اقطارها ، فوارق هائلة بين الطبقات الاجتماعية والفئات المهنية ، علماً بأن أحزمة الفقر حول المدن والمناطق الريفية بوجه خاص هي التي تعاني الحرمان الأكبر. فحيث تقع أعلى معدلات الأمية ، تتواجد في نفس الوقت أعلى نسبة من الاشخاص غير الناشطين اقتصاديًا ، وأدنى الأجور ، والبطالة الكاملة أو الجزئية .

هذا وان آفة الأمية – وما تستتبعه من انسلاب وشقاء – في الحضر والريف على السواء ، تصيب النساء بالدرجة الأولى . واذا كانت النساء والفتيات الأميات يشكلن الاغلبية في المدن ، فاننا نستطيع الجزم بانهن يمثلن السواد الأعظم في الريف ، فضلاً عن كونهن ، من بين جميع الفئات الاجتماعية ، الفئة الأعجز عن التعبير عن طموحاتها واحتياجاتها وعن المطالبة بحقوقها .

وتجدر الملاحظة أن هذه التفاوتات الناجمة عن الأمية لا يُضاف بعضها إلى بعض بعملية جمع بسيطة ، بل إنها تتحد وتتضاعف بحكم كون الجهل يولّد وينشر الجهل ، انطلاقًا من خلية الأسرة الى الجماعة برمتها ؛ كما يولّد الشعور بالحرمان والظلم الذي لا بدّ وان يتحوّل ، عاجلاً أم آجلاً ، إلى حركة مطالبة عنيفة . فعندما يبلغ اختلال التوازن الاجتماعي درجة لا تُطاق لدى غالبية الشعب ، لا تعود تقاليد الصبر والتحمّل والمكابدة تنفع شيئًا ، ويخشى حينئذٍ ان تنقلب المطالبة إلى ثورة .

الكلفة الاقتصادية

لنعدْ لحظة إلى البيانات الاحصائية ، ولو ناقصة – مع ما يستتبع ذلك

من تشويه للواقع وتقليل من درجة خطورته - ، ولنتفحّص من هم هؤلاء الأميون.

سبق أن أشرنا إلى أن مجموع الأميين من الجنسين في العالم العربي قد بلغ ٤٨,٧٧٩,٠٠٠ في عام ١٩٧٠ ، و ٥٧,١١٤,٤٠٠ في عام ١٩٨٠ . فاذا عزلنا من هذه الأرقام الاجمالية عدد الأميين من فئة العمر ١٥ إلى ٤٤ سنة ، نجد انه قد بلغ ٣٣,٦٠٠,٠٠٠ في عام ١٩٧٠ ، و ٣٧,٨٧٣,٤٠٠ في عام ١٩٨٠ . ومن المسلّم به انه بين هاتين السنّين- ١٥ و ٤٤ سنة - يكون الفرد مالكًا كامل وسائله وطاقاته الجسدية والعقلية والاجتماعية ، ويكون الاكثر ابداعًا وانتاجًا ، كمًّا وكيفًا . فاذا كان معظم السكان ، في هذه الحقبة من حياتهم بالذات ، أمّيون جاهلون فما عسى أن تكون كمية انتاجهم ونوعيته ، هذا على فرض أن لا وجود لمشكلة البطالة الجزئية او الكاملة ، في حين ان الواقع هو غير ذلك في غالبية بلدان المنطقة حيث عدد المستهلكين بالنسبة إلى المنتجين يبلغ أعلى مستوى في العالم وحيث عبء الإعالة الذي يقع على كل فرد عامل يصل إلى ٣ أو ٤ اشخاص غير عاملين ، إن لم يكن اكثر.

هنالك إذن إهدار هائل تتسبّب به الأمية المتفشية على مستوى الجماهير ، أو لنقل ربح فائت يتعذّر علينا تحديده بالارقام ، على أنه يصل إلى أحجام هائلة.

هذا ، وإذا نظرنا إلى الخسارة الفعلية في الموارد المالية والبشرية المتمثلة بالتسرّب من الدراسة ، وبخاصة في المرحلة الابتدائية - علمًا بأن المتسرّبين سينضمون إلى صفوف الأميين الكبار - ، يتبيّن لنا أن كلفة الأمية ، المتزايدة باطّراد ، تمثّل إهدارًا حقيقيًا لا عوض عنه ، وتستنفد الطاقات الحية لبلدان المنطقة بما يدفعها نحو الافلاس الاقتصادي.

وليس ما نقوله هو من باب التفسيرات والتأويلات ، وانما هو من باب الوقائع المعروفة وما يترتّب عليها من نتائج فورية قام وزراء التربية والوزراء المسؤولون عن التخطيط الاقتصادي في الدول العربية ، من مؤتمر إلى آخر ،

بإمعان النظر فيها وتحليلها وقياس آثارها على مستقبل المنطقة. ومن الملاحظ، بين مؤتمر وآخر، أن الجهود والانجازات الجزئية قد ضاعت بما قابلها من زيادة في عدد الأميين الكبار الذين نعرف حق المعرفة ان علينا ان نعلّمهم فورًا وبالأولوية لسبب بسيط وهو ان تقدّم المنطقة، اقتصاديًا واجتماعيًا وسياسيًا، رهن بهم. كما ينبغي، في الوقت ذاته، إعطاء أولوية مماثلة لتعميم التعليم الابتدائي كي نقطع دابر الأمية من جذورها.

ولقد عبّر مؤتمر ابو ظبي، في قراره رقم ٣، عن اعتقاده «أن على الانسان العربي ان يتحمل أمر مصيره حاضرًا ومستقبلاً» معتبرًا «أنه قد حان له الابتكار والابداع لا الاقتصار على استيراد واستهلاك تقنيات الغير وفكره»[٨]. انه لإعلان جميل عن النوايا قابل التحقيق ولا شك في الأمد المتوسط والطويل، الاّ ان من شروطه الأساسية تعليم الكبار وتعميم التعليم الابتدائي. وهذان المطلبان يفرضان أكثر من إصلاح تربوي بسيط ويستلزمان القيام بإصلاح اقتصادي واجتماعي شامل يتمّ في إطار عملية تحوّل عميقة تنبع، لا من بعض النوايا الطيّبة، بل من إرادة سياسية واعية وثابتة.

العمل الداخلي والمساعدة الخارجية

من البديهي أن على دول المنطقة العربية، كل فيما يخصّها، ان تقوم وحدها بتصميم مثل تلك الإصلاحات الشاملة والتخطيط لها ووضعها موضع التنفيذ. ولقد قيل وسُجّل كل شيء تقريبًا في هذا الصدد، خلال مؤتمرات الوزراء، واجتماعات الخبراء التي نظمتها اليونسكو والتي تنطوي تقاريرها وتوصياتها على زاد وافر. كما قامت منظمات أخرى للأمم المتحدة برسم الخطوط العريضة وتحديد الاتجاهات الرئيسية. وقدّمت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، من جهتها، إسهامات ثمينة في هذا المضمار. كما تجمّعت أخيرًا، لدى المسؤولين الوطنيين في العديد من بلدان

٨. «التقرير الختامي»، المؤتمر الثالث، ص. ٣١.

المنطقة – من إداريين، ومخططين، وباحثين، ومنظمات للمعلمين والآهلين. الخ... – حصيلة هائلة من الأعمال والخبرات التي يتيسّر استخدام دروسها فورًا من أجل إعداد وتنفيذ اي إصلاح تقرّه المراجع السياسية.

ومن استعراض تقارير مؤتمرات وزراء التربية والوزراء المسؤولين عن التخطيط الاقتصادي في الدول العربية، يبرز مطلب دائم تناولته معظم التوصيات، صراحة أو ضمنًا، الا وهو تبادل المعلومات والمداخل وتحليل التجارب الجارية في مناطق أخرى. فالإعلان الصادر عن مؤتمر ابو ظبي «ينوّه بأهمية دعم التعاون الدولي الرامي الى تزويد الدول العربية، مع مراعاة خصوصية المنطقة مراعاةً كاملة، بما يهمها من خبرات المناطق الأخرى، وإلى ضمان إسهام الدول العربية إسهامًا كاملاً في تقدّم التربية والعلم والثقافة في المجتمع الدولي، وإلى إقامة نظام دولي اقتصادي واجتماعي وسياسي جديد قائم على العدالة والانصاف»[9].

اننا هنا، في الواقع، أمام بُعد أساسي للتعاون الدولي: فمن الأهمية بمكان أن تهتدي قرارات الدول الأعضاء بما نوفّره لها، حول مشكلة معينة، من معلومات موثوقة ومداخل متعددة حتى ومتعارضة أحيانًا، ومن دراسات تحليلية لخبرات ناجحة – كيف؟ – أو فاشلة – لماذا؟ – وذلك من أجل ان نضع بتصرفها الحدّ الأقصى من العناصر الكفيلة بتوجيه اختياراتها ورسم سبلها واتجاهاتها عن معرفة تامة بما هو جارٍ في بلدان اخرى من فكر وعمل.

لقد رأينا أن تعليم الكبار يقع في رأس المشكلات التي تواجه الدول العربية، إذ من الراهن ان التقدم الاقتصادي والاجتماعي والسياسي، أي التنمية في المنطقة العربية، رهن بهم من الآن وحتى نهاية العقدين القادمين. وهذا المُؤلَّف الذي نقدّمه في جزئين للقارئ العربي – وله

---

٩. المرجع السابق، ص. ٣٠.

وحده – يتصدّى عمليًا لجميع جوانب تعليم الكبار في علاقاته مع التنمية المتكاملة للأفراد والمجتمعات. وسيلاحظ القارئ أن الأبحاث والتجارب المتضمنة فيه صادرة عن مختلف الآفاق العقائدية والثقافية، كما تتركز طبيعيًا على البلدان النامية. ولا مجال هنا بالطبع لأن نتوقف عند دراسة تحليلية بعينها أو أن نقدّم هذه او تلك من التجارب المحلية أو الاقليمية كنموذج. اننا في الواقع ازاء مجهود عام من التفكير والعمل للخروج من التخلّف باسرع وقت ممكن، وبما هو متاح من وسائل، كي تبدأ كل دولة من دول المنطقة العربية بأن تقيم على أرضها «نظامًا اقتصاديًا واجتماعيًا وسياسيًا قائمًا على العدالة والانصاف»، نظامًا يستمد ديناميته وقواه من الديمقراطية ومن القيم الثقافية الذاتية التي تحمل آمال المستقبل.

وتتوزّع هذه النصوص على عشر سنوات وهي مستلّة جميعًا من **مستقبل التربية**، مجلة اليونسكو الفصلية للتربية التي ستستأنف ظهورها باللغة العربية بصورة منتظمة ابتداءً من عام ١٩٨٣، إلى جانب الطبعات الانكليزية، والفرنسية والاسبانية. وهذه الطبعة العربية الجديدة ستضم جهود المجتمع الدولي في أفريقيا، وأميركا اللاتينية، وآسيا، وأوروبا الشرقية والغربية، واسكاندينافيا، الى الجهود المبذولة في المنطقة العربية والتي تتولى مجلة «**التربية الجديدة**» التي يصدرها مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في الدول العربية ببيروت، التعريف بها ونشرها بكفاءة عالية. فلا تعارض اذن ولا تنافس بين الصحيفتين، بل تكامل وتعاضد متبادل. ولنا ملء الأمل في أن تستجيب هذه المبادرة الجديدة في مجال تعاون اليونسكو مع دول المنطقة العربية لرغبة طالما عبّر عنها صراحة، وان تُساعد خاصة على تسريع الإصلاحات والتحولات الضرورية التي يتعيّن على الدول العربية، منفردة ومجتمعة، القيام بها من أجل ان تنجح في رفع التحدي الذي يطرحه عليها التاريخ، وأن «تتحمل أمر مصيرها حاضرًا ومستقبلاً»، وان ترتقي أخيرًا إلى تلك العصرية التي طالما مُنعت من بلوغها، علمًا بانها لم تكن دائمًا منفتحة لها ومتقبلة لمقتضياتها.

الباب الأول

الأمّيّة والإهدار في الموارد البشريّة

إ. أ. فيشر*

الأمية في العالم
أوضاعها وتطوراتها بين ١٩٧٠ و ١٩٨٠ و ١٩٩٠

دأبت التحليلات الاحصائية، في تصدّيها لأوضاع الأمية، على معالجة مفهومها بطريقة ثابتة كما لو أنها مجرّد ثنائية تسمح بتقسيم الناس إلى فئتين متميزتين، فئة الأميين وفئة غير الأميين دون ما وسط بين هذه او تلك. ولكن من السهل علينا ان نلاحظ أن لا وجود لاشخاص يمكن ان يُقال أن اميتهم قد مُحيت تمامًا، وإن كان البعض منهم أقل أميّة من غيره. ولذا فانه يتعيّن علينا ان ننظر إلى عملية محو الأمية على أنها عملية مستمرة، وأن نعمد إلى قياسها إحصائيًا بأن نشير إلى مستوى أو درجة ما حصل عليه الفرد من المام بالقراءة والكتابة، بدلاً من ان نصنّفه إما في عداد الأميين، أو في عداد غير الأميين.

غير أن الخبراء العاملين في مجال محو الأمية لم يتوصلوا بعد الى وضع مقياس محدد لدرجات محو الأمية أو الالمام بالقراءة والكتابة، كما أن رجال الاحصاء لم يجدوا من جهتهم الأدوات الدقيقة بالدرجة الكافية لاجراء مثل هذه القياسات. والى أن يتم ذلك، فسوف نظل لا محالة نتعامل مع الموضوع في اطار الفئتين المتعارف عليهما، وهما فئة «الأمية» و «اللاأمية»، علمًا بأن الخط الفاصل بين الفئتين سوف يستمر في التناوب بينهما في اتجاه المستويات الأعلى.

وفيما يلي بعض الأمثلة لمستويات أو درجات محو الأمية:

اتخذ عدد من الباحثين سجلات الأبرشيات وغيرها من الوثائق الأخرى التي تحمل توقيعات شخصية مصدرًا للبيانات الخاصة بمحو الأمية. وكان وجود علامة (X) بدلاً من التوقيعات بالأسماء على هذه الوثائق يفسّر كدليل على الأمية، باعتبار

* إ.أ. فيشر (كندا) – مكتب الإحصاء – اليونسكو

أن قدرة الشخص على التوقيع باسمه تمثل الحد الأدنى من مستويات محو الأمية.
غير أن محو الأمية الوظيفي يقع على مستوى أعلى. وتؤكّد الدراسات التي أجريت مؤخرًا في بعض الدول الاكثر نموًا التي تطبق نظام التعليم الابتدائي الشامل منذ عشرات السنين أن نسبة كبيرة من التلاميذ الذين يتركون المدرسة في تلك المرحلة من التعليم يظلّون أميين وظيفيًا، بمعنى أنه لا يمكن أن توكل اليهم الاعمال التي تتطلب المامًا بالقراءة والكتابة. وهذا ما يجعلهم غير قادرين على الاضطلاع الكامل بدورهم كأفراد وكأعضاء في المجتمع. وهذا الوضع يمكن تفسيره من جهة في أن ظروف تطور المجتمع قد أضافت أنشطة أخرى جديدة تعتمد على الالمام بالقراءة والكتابة، وفي أن بعض هذه الأنشطة، من جهة ثانية، تتطلب مهارة الالمام بالقراءة والكتابة بدرجة اعلى مما توفّر لدى أولئك الذين اتمّوا تلك المرحلة من التعليم.
وتوفّر التعدادات الوطنية للسكان بيانات حول المستوى المتوسط من محو الأمية. ولئن كانت المعايير المستخدمة في هذه التعدادات لتحديد ما اذا كان الشخص أميًا أو غير أمّي تختلف غالبًا من بلد الى آخر، فثمة اتجاه متزايد نحو الأخذ بالتعريف الذي تبنته التوصية المعدلة للتوحيد الدولي للاحصاءات التربوية، التي أقرتها منظمة اليونسكو عام ١٩٧٨، والتي تقرّر «أن الشخص يعتبر غير أمي اذا كان يستطيع أن يقرأ ويكتب، عن فهم، عبارات بسيطة وقصيرة تتعلق بحياته اليومية».
وسنتناول بالبحث في هذا المقال المستوى المتوسط لمحو الأمية في العالم للسنوات ١٩٧٠ و ١٩٨٠ و ١٩٩٠، معتمدين بمقدار واسع على الاحصاءات الواردة في أحد منشورات مكتب الاحصاء في اليونسكو بعنوان «تقديرات واسقاطات عن الأمية» في عام ١٩٧٨. وتجدر الملاحظة أن الاسقاطات المقدمة تعتمد على مدّ الاتجاهات الخاصة بمعدلات التسجيل للتلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين ٦ أعوام و ١١ عامًا، وعلى معدلات محو الأمية في التعدادات السابقة، وعلى متوسط التغيرات السكانية التي اعدها قسم السكان بهيئة الأمم المتحدة عام ١٩٧٣، دون أن تؤخذ في الاعتبار آثار حملات محو الأمية أو الهجرة الدولية.

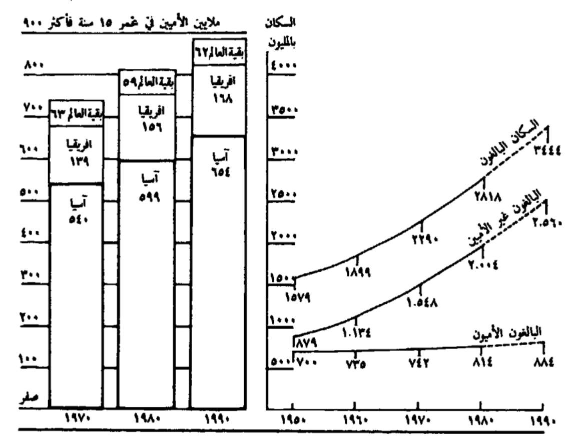
أمية البالغين في العالم

يصور الشكلان (١) و (٢) وضع الأمية في العالم في الفترة من ١٩٥٠ حتى ١٩٩٠. فمن المتوقع ان يتزايد عدد السكان البالغين ١٥ سنة فأكثر على مستوى العالم الى أكثر من الضعف بين عامي ١٩٥٠ و ١٩٩٠، كما انه من المتوقع أن يصل عدد البالغين من غير الأميين خلال هذه الفترة الى ثلاثة أمثال تقريبًا، أي من ٨٧٩ مليونًا

الى ٢٥٦٠ مليونًا. ولكن عدد الأميين من السكان سيزيد كذلك من ٧٠٠ مليون الى ٨٨٤ مليونًا. ومن المتوقع أن ينخفض معدل الأمية في العالم من ٤٤,٣ ٪ عام ١٩٥٠ الى ٢٥,٧ ٪ عام ١٩٩٠ ،. ويقدّر عدد الأميين الراشدين في الوقت الراهن (١٩٨٠) بـ ٨١٤ مليونًا ، اي بنسبة ٢٨,٩ ٪ من مجموع البالغين من سكان العالم.

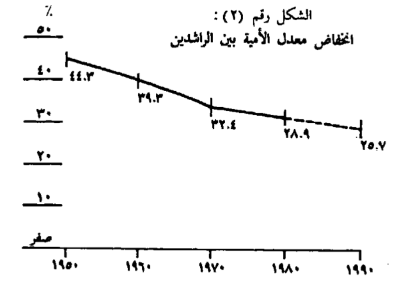
الشكل رقم (١):

تطور عدد السكان البالغين ١٥ سنة فاكثر وتطور اعداد الأميين وغير الأميين منهم



الشكل رقم (٢):

انخفاض معدل الأمية بين الراشدين



ويتضح من الجدول رقم (١) أن عدد الأميين من الأناث يزيد عن عدد الأميين من الذكور بالنسبة الى السنوات الثلاث موضوع الدراسة. حتى أن هذا التفاوت بين عدد الأميين من الاناث والذكور أخذ في التزايد. فبينما كان في عام ١٩٧٠ ١٣٨ مليونًا، من المتوقع أن يصل هذا الرقم الى ١٩٤ مليونًا عام ١٩٩٠. ومن ناحية أخرى نلاحظ عند قياس هذا التباين بالنسبة المئوية انخفاض هذه النسبة بدرجة طفيفة من ١١,٥ ٪ عام ١٩٧٠ الى ١١,١ ٪ عام ١٩٩٠.

الجدول رقم (١):

تقديرات واسقاطات الأمية في العالم لفئة العمر ١٥ سنة فأكثر

(الأعداد بالمليون)

	الجنس	١٩٧٠	١٩٨٠	١٩٩٠
السكان	ذكور / اناث	٢٢٩٠	٢٨١٨	٣٤٤٤
	ذكور	١١٣٤	١٤٠٠	١٧١٦
	اناث	١١٥٦	١٤١٨	١٧٢٨
غير أميين	ذكور / اناث	١٥٤٨	٢٠٠٤	٢٥٦٠
	ذكور	٨٣٢	١٠٧٨	١٣٧١
	اناث	٧١٦	٩٢٦	١١٨٩
أميون	ذكور / اناث	٧٤٢	٨١٤	٨٨٤
	ذكور	٣٠٢	٣٢٢	٣٤٥
	اناث	٤٤٠	٤٩٢	٥٣٩
النسبة المئوية	ذكور / اناث	٣٢,٤	٢٨,٦	٢٥,٧
للأميين	ذكور	٢٦,٦	٢٣,٠	٢٠,١
	اناث	٣٨,١	٣٤,٧	٣١,٢

المصدر: تقديرات واسقاطات الأمية في العالم – مكتب الإحصاء في اليونسكو.

وفيما يخص التوزيع الجغرافي للأميين نجد أن المنطقة الوسطى في جنوب آسيا تمثل ٣٨,٦ ٪ من مجموع الأميين في العالم في عام ١٩٧٠، كما يتوقع ان تصل هذه النسبة الى ٤٣,٥ ٪ في عام ١٩٩٠، كما بلغت نسبة الأمية في قارة آسيا ككل ٧٣ ٪ من مجموع الأميين في العالم عام ١٩٧٠، ومن المقدر أن ترتفع هذه النسبة الى ٧٤ ٪ عام ١٩٩٠. أما الأرقام الخاصة بأفريقية وأمريكا اللاتينية، فهي على

التوالي : ١٨,٧ ٪ و ١٩,٠ ٪ بالنسبة الى افريقيا ، و ٦,١ ٪ و ٤,٥ ٪ بالنسبة الى اميركا اللاتينية .

وفي عام ١٩٧٠ نجد أن عدد الأميين في تسع من دول العالم يصل الى ما يزيد على عشرة ملايين من البالغين في كل منها ، ومن المتوقع أن يرتفع عدد هذه الدول التي يزيد عدد الأميين البالغين فيها عن عشرة ملايين الى احدى عشرة دولة في عام ١٩٩٠ ، وهذه الدول يوضحها الجدول رقم (٢) .

الجدول رقم (٢) :

عدد الأميين من فئة العمر ١٥ سنة فأكثر (بالمليون)

البلد	١٩٧٠	١٩٨٠	١٩٩٠
الهند	٢٠٨,١	٢٤٣,١	٢٨٦,٨
أندونيسيا	٣٠,٣	٢٩.٢	٢٦.٨
بنغلاديش	٢٥,٨	٢٦,٩	٢٨,٦
باكستان	٢٤,٩	٢٩,٨	٣٣.٨
نيجيريا	٢٣,١	٢٧,٦	٢٩,٩
البرازيل	١٨,٤	١٨,١	١٥,٩
أثيوبيا	١٣,٢	١٦,٧	٢٠,٠
مصر	١١,٠	١١,٧	١٢.٨
ايران	١٠,٩	١١,١	١٠,٤
أفغانستان	٨,٩	١٠,٧	١٣,٤
السودان	٧,٣	٩,١	١٠,٨
المجموع الفرعي	٣٨١,٩	٤٣٤,٠	٤٨٩,٢
المجموع العالمي	٧٤٢,٢	٨١٤,١	٨٨٤,٠
النسبة المئوية	٥١,٥	٥٣,٣	٥٥,٣

المصدر السابق

وقد بلغت نسبة الأمية في هذه الدول الاحدى عشرة ٥١,٥ ٪ عام ١٩٧٠ من مجموع الأميين في العالم ، ومن المتوقع أن تصل هذه النسبة الى ٥٥,٣ ٪ في عام ١٩٩٠ . ففي الهند يتزايد عدد الأميين بدرجة تفوق أي دولة أخرى من دول العالم عدة مرات ، كما أن عدد الأميين الجدد فيها سوف يزيد عدة مرات عن مجموع الأميين في أية دولة أخرى من دول العالم على مدى كل عشر سنوات . كذلك من المتوقع ان

يزيد عدد الأميين الراشدين في كل من بنغلاديش وباكستان ونيجيريا واثيوبيا ومصر وأفغانستان والسودان ، وان ينخفض فقط في كل من اندونيسيا والبرازيل. أما في ايران ، فمن المتوقع أن يأخذ عدد الأميين بها في الانخفاض بعد ان يكون قد بلغ حدّه الأعلى حوالى العام ١٩٨٠.

وباستعراض معدلات الأمية في كل دولة على حدة ، نلاحظ لأول وهلة أن معدلات الأمية آخذة في الانخفاض في كل منها. ففي عام ١٩٧٠ ، كانت توجد ٣٤ دولة تزيد فيها معدلات الأمية عن ٧٠ ٪ ، من بينها ٢٤ دولة في افريقية ، وتسع دول في آسيا ، ودولة واحدة (هاييتي) في الأمريكتين. ومع عام ١٩٩٠ ، نجد أن ١٣ دولة فقط من الدول السالفة الذكر (منها ١٠ دول في افريقية و ٣ في آسيا) هي التي ستستمر نسبة الأمية فيها أعلى من ٧٠ ٪ .

أما الدول التي يزيد فيها معدل الأمية في الوقت الحاضر (١٩٨٠) عن ٧٠ ٪ من فئة العمر ١٥ سنة فأكثر فهي : بورندى وأثيوبيا وموزنبيق والصومال من دول شرق افريقية ، وتشاد في وسط أفريقية ، والمغرب والسودان في شمال أفريقية ، وبنين وغامبيا وغينيا وغينيا بيساو وليبيريا ومالي وموريتانيا والنيجر ونيجيريا والسنغال وسيراليون وفولتا العليا في غرب أفريقية ، وهاييتي من دول الكاريبي ، وأفغانستان ونيبال في وسط جنوب آسيا ، والسعودية واليمن في جنوب غرب آسيا.

الأمية في الفئة العمرية ١٥ — ١٩ سنة

لعلّ من المهم أن ننظر الى الأرقام المتوقعة لفئة العمر ١٥ — ١٩ سنة لأسباب عديدة ، أولها : أن هذه الأرقام تقدم لنا مؤشرًا مفيدًا حول عدد الأميين الجدد الذين اضيفوا الى المجموع الكلي للأميين الراشدين في السنوات الخمس السابقة. وعلى وجه العموم ينظر الى سن الخامسة عشرة كبداية لقياس الأمية بين الراشدين ، باعتبار ان عددًا قليلاً نسبيًا من الأفراد ستتاح لهم ، بعد هذه السن ، فرصة تعلّم القراءة والكتابة في إطار النظام المدرسي العادي. ولذا فان على الأميين في تلك الفئة من العمر أن يتحولوا الى فصول خاصة للكبار (في حال وجودها) لتتاح لهم فرصة ثانية لتعلّم القراءة والكتابة.

ومن ناحية ثانية ، فإن الإسقاطات الخاصة بالنسبة المئوية للأميين من فئة العمر السالفة الذكر تعطي مؤشرًا للتغيرات التي يمكن توقعها في المعدل الكلي للأميين البالغين. وعلى ذلك فسوف يحدث انخفاض كبير في معدل الأميين البالغين في البلدان التي تعكس اسقاطاتها انخفاضًا ملحوظًا في الفئة العمرية ١٥ — ١٩ عامًا عن المعدل

الحالي لفئة العمر من ١٥ عامًا فأكثر.

وأخيرًا يُمكن اعتبار معدل الأمية بين من تتراوح اعمارهم بين ١٥ و ١٩ عامًا بمثابة مؤشر على مدى كفاية النظام التعليمي العام في المرحلة الأولى من التعليم حيث يمكن استخدامها في التخطيط التربوي لتقرير مدى الأولوية الكبرى التي يجب أن نوليها لفصول تعليم الكبار أو للتعليم الابتدائي العام من أجل محاصرة الأمية والتقليل من تزايدها.

وفيما يتعلق بعدد الأميين يوجد اثنتا عشرة دولة يزيد عدد الأميين في كل منها عن مليون أمي ممن تتراوح اعمارهم بين ١٥ عامًا و ١٩ عامًا في عام ١٩٧٠، ومن المتوقع أن يرتفع عدد هذه الدول الى ثلاث عشرة دولة في عام ١٩٩٠. وهذه الدول هي التالية (الجدول رقم ٣):

الجدول رقم (٣):

عدد الأميين في فئة العمر ١٥ – ١٩ عامًا (بالمليون)

البلد	١٩٧٠	١٩٨٠	١٩٩٠
الهند	٢٦,٤	٣١,٧	٣٦,٣
بنغلاديش	٤,١	٣,٦	٣,١
الباكستان	٤,٠	٤,٤	٤,٢
نيجيريا	٣,٤	٤,١	٣,٢
البرازيل	٢,٥	١,٢	٠,٤
أثيوبيا	٢,٤	٢,٧	٢,٩
أندونيسيا	٢,٣	٢,٣	١,٤
ايران	١,٧	١,٠	٠,٥
أفغانستان	١,٥	١,٧	٢,٢
السودان	١,٣	١,٣	١,٤
مصر	١,٠	١,٢	١,٢
نيبال	١,٠	١,٠	١,٠
المغرب	٠,٩	١,٤	١,٢
المجموع الفرعي	٥٢,٥	٥٧,٦	٥٩,٠
المجموع العالمي	٧١,٤	٧٣,١	٧٢,٩
النسبة المئوية	٧٣,٥	٧٨,٨	٨٠,٩

يتضح من هذا الجدول أن أغلبية الأميين الذين تتراوح اعمارهم بين ١٥ و ١٩ عامًا يوجدون في هذه الدول الثلاث عشرة ، وتمثل نسبة الأمية في هذه الدول ٧٤ ٪ من مجموع الأميين في العالم[١] في عام ١٩٧٠ ، و ٧٩ ٪ في عام ١٩٨٠ ، كما أنه من المتوقع أن تصل هذه النسبة الى ٨١ ٪ في عام ١٩٩٠ . كذلك يوضح هذا الجدول أن الأميين في هذه الفئة العمرية في كل من الهند ، وباكستان وأثيوبيا وأفغانستان والسودان ومصر والمغرب سوف يرتفع عددهم في عام ١٩٩٠ عنه في عام ١٩٧٠ . ويقدر صافي الزيادة في عدد الأميين في الهند وحدها بعشرة ملايين أمي ، وهذا العدد يزيد على ما يقرب من ست مرات عن الزيادة في عدد الأميين في العالم أجمع (١,٥ مليون) ، خلال الفترة نفسها. إلاّ أنه من المتوقّع أن ينخفض عدد الأميين عن أعلى معدل يصل اليه عام ١٩٨٠ بـ ٤,٤ مليون في باكستان و ٤,١ مليون في نيجيريا و ١,٤ مليون في المغرب ، كما ينتظر أن تنخفض هذه النسبة بدرجة ملحوظة في كل من بنغلاديش والبرازيل واندونيسيا وايران.

ومما يستلفت النظر على وجه الخصوص تلك الزيادة الرهيبة في عدد الأميين في الهند وحدها ، حيث تصل هذه الزيادة الى ٣٧ ٪ من مجموع الأميين في العالم عام ١٩٧٠ ، كما يتوقع أن تصل هذه النسبة الى ٥٠ ٪ مع عام ١٩٩٠ . ومن الواضح أنه على الرغم من الزيادة الكبيرة في معدلات الالتحاق بالتعليم بالهند ، لم تتمكن المدارس الابتدائية بها من خفض عدد الأميين من الشباب الذين ينضمون الى صفوف الأميين من الكبار . ومن هنا بات واضحًا أن أي جهد عالمي لمحاربة الأمية في العالم يجب أن يوجه اهتمامًا خاصًا لمشكلة محو الأمية في الهند.

واذا كانت تحليلاتنا قد تركزت حتى الآن حول أعداد الأميين ، فستتطرّق فيما يلي الى حالة البلدان التي بلغت فيها معدلات الأمية بين السكان المتراوحة أعمارهم بين ١٥ و ١٩ سنة أعلى المستويات في عام ١٩٧٠ .

ففي عام ١٩٧٠ ، كانت توجد ٣٨ دولة بلغت فيها نسبة الأمية بين الفئة العمرية المذكورة اكثر من ٥٠ ٪ ، من بينها ٢٦ دولة في افريقية ، و ١١ دولة في آسيا ، ودولة واحدة (هاييتي) في اميركا . وتصل نسبة الأمية في أربع من هذه الدول (بهوتان ، أثيوبيا ، النيجر ، الصومال) الى أكثر من ٩٠ ٪. ومن المتوقع أن تنخفض نسبة الأمية في هذه الدول جميعها الى أقل من ٨٠ ٪ مع عام ١٩٩٠ ، كما يتوقع أن تنخفض هذه النسبة الى ما يزيد على ٦٠ ٪ في تسع دول من الدول المشار

١. لا تضم هذه القائمة : الصين ، جمهورية كوريا الشعبية الديموقراطية ، جمهورية فيتنام.

اليها ، وهي أفغانستان ، بهوتان ، بورندى ، أثيوبيا ، غينيا ، مالي ، موريتانيا ، النيجر ، فولتا العليا.

كذلك يتوقع أن تنخفض معدلات الأمية في الدول الثاني والثلاثين في مجموعها في عام ١٩٩٠ عنها في عام ١٩٧٠ . كما أنه من المتوقع حدوث انخفاضات ملحوظة في بعض الحالات (أنغولا ، بنسوانا ، شرق التيمور ، السعودية ، الصومال ، جمهورية اليمن الشعبية). والسؤال الذي يطرح نفسه هو : لماذا يتزايد عدد الأميين في بلدان مثل أفغانستان وأثيوبيا والهند والمغرب ونيبال؟ وتكمن الاجابة عن هذا السؤال في الانفجار السكاني في كثير من البلدان ، حيث من المتوقع أن يرتفع عدد السكان من فئة العمر ١٥ – ١٩ سنة في أفغانستان من ١,٧ مليون عام ١٩٧٠ الى ٣,١ مليون عام ١٩٩٠ ، في حين سينخفض معدل الأمية من ٨٨,٧ ٪ الى ٧٠,١ ٪ في الفترة نفسها. ومن الواضح أن ٧٠,١ ٪ من ٣,١ مليون يمثل عددًا اكبر من ٨٨,٧ ٪ من ١,٧ مليون.

بيانات حديثة عن بعض الحملات الجماهيرية لمحو الأمية

لا بدّ من التذكير بأن التقديرات والاسقاطات التي وردت في الصفحات السابقة لم تأخذ في الحسبان بصورة محددة آثار حملات محو الأمية ، على الرغم من الدور الكبير الذي أدته هذه الحملات في عدد محدود من الدول وكان من نتيجته انخفاض معدلات الأمية بين البالغين بها بسرعة اكثر مما كان يمكن ان يحدث فيما لو تُرك الأمر لمجرد حلول الخلف من غير الأميين (من ١٥ عامًا) محل السلف من الأميين بفعل عامل الوفاة ، الأمر الذي يستغرق وقتًا طويلاً. وسوف نتناول بالبحث فيما يلي الآثار الخاصة بحملات محو الأمية في خمس من دول العالم التي توفرت عنها بيانات كافية ومفصلة في هذا المجال.

ولكي يتسنى لنا تقدير الآثار المتوقعة لهذه الحملات تقديرًا أفضل ، نقدم فيما يلي البيانات الخاصة بالتقديرات والاسقاطات التي أجرتها اليونسكو في هذا الصدد ، مع مقارنتها بالاسقاطات التي توصلت اليها السلطات الوطنية في الدول الخمس التالية : البرازيل ، الهند ، ايران ، جمهورية تنزانيا المتحدة ، جمهورية فيتنام الاشتراكية.

• **البرازيل**

يبين الجدول رقم (٤) مدى إسهام فصول محو الأمية في تسريع خفض

معدلات الأمية في البرازيل. فبناءً على تقديرات «موبرال» ، لن يتجاوز عدد الاميين في البرازيل ٧,٤ مليون في عام ١٩٨٠ ، في حين كان هذا العدد سيصل إلى ١٨,١ مليون لو لم تنظم دروس لمحو الأميّة على نطاق واسع خلال السبعينات. وفضلاً عن ذلك يقدّر معدل الأمية في البرازيل بـ ١٠ ٪ في عام ١٩٨٠ ، ويعني ذلك انخفاض نسبة الأمية بها ١٤,٥ درجة مئوية عن البيانات المتوقعة باحصاءات اليونسكو التي لا تدخل في حسابها الآثار الناتجة عن فصول محو الأمية.

الجدول رقم (٤) :

تقديرات واسقاطات محو الأمية في البرازيل

	السنة	تقديرات اليونسكو[1]	تقديرات «موبرال»[2]
عدد الأميين	١٩٧٠	١٨,٤	١٨,١
في عمر ١٥ سنة	١٩٧٩	—	٨,٥
فأكثر (بالمليون)	١٩٨٠	١٨,١	٧,٤
	١٩٩٠	١٥,٩	—
النسبة المئوية للأميين في عمر ١٥ سنة فأكثر	١٩٧٠	٣٣,٨	٣٣,٦
	١٩٧١		٣٠,٧
	١٩٧٢		٢٦,٦
	١٩٧٣		٢٥,٥
	١٩٧٤		٢١,٩
	١٩٧٥		١٨,٩
	١٩٧٦		١٦,٤
	١٩٧٧		١٤,٢
	١٩٧٨		١٢,٤
	١٩٨٠	٢٤,٥	١٠,٠
	١٩٩٠	١٥,٩	—
عدد الذين محيت أميتهم	١٩٧٠		٠,١٧
حديثاً عن طريق حملات	١٩٧١		١,٢٥
محو الأمية (بالمليون	١٩٧٢		٣,٢٩
منذ عام ١٩٧٠)	١٩٧٣		٥,٠٧

١٩٧٤	٦,٩٩
١٩٧٥	٨,٦٥
١٩٧٦	١٠,٠٧
١٩٧٧	١١,٢٦
١٩٧٨	١٢,٢٥
١٩٨٠	١٣,٩٥

١. مكتب الاحصاء باليونسكو: تقديرات واسقاطات الأمية.
٢. موبرال: تقديرات محو الأمية في البرازيل، ريودي جانيرو، ١٩٧٨.

• **الهند**

لقد ارتفع معدل الالتحاق بالتعليم في الهند ارتفاعًا ملحوظًا خلال العشرين عامًا الماضية (على سبيل المثال، لم يقل عدد المسجلين في التعليم عن ١,٥ مليون سنويًا بين عامي ١٩٦٠ و ١٩٦٧). الا أن هذه الزيادة في معدلات التسجيل لم تكن كافية لخفض العدد الكلي للأميين الذين كان يتزايد عددهم سنويًا حوالى ٣,٥ مليون شخص خلال السبعينات. وقد بدأت وزارة التربية والتنمية الاجتماعية في الهند برنامجًا طموحًا في عام ١٩٧٨ لتعليم الكبار يهدف بالدرجة الأولى الى محو أمية ١٠٠ مليون أمي تتراوح أعمارهم بين ١٥ و ٣٥ عامًا. ويهدف هذا البرنامج الى تعليم القراءة والكتابة والتربية الاجتماعية والبيئية لمئة مليون أمي حتى عام ١٩٨٣ / ١٩٨٤. ولو افترضنا أن نصف العدد المستهدف من الدارسين قد تحقق محو أميتهم مع عام ١٩٨٤، فان عدد الأميين سوف ينخفض بذلك الى اقل مما كان عليه عام ١٩٨٠، وتهبط بالتالي النسبة المئوية للأميين في عمر ١٥ عامًا فأكثر الى ما يزيد على ١٠ ٪ عما كانت عليه، ويوضح الجدول رقم (٥) البيانات الخاصة بالهند.

الجدول رقم (٥):

تقديرات واسقاطات محو الأمية في الهند

	السنة	التقدير[١]	التقدير[٢]	التقدير[٣]
عدد الأميين	١٩٧٠	٢٠٨,١		
من عمر ١٥ سنة	١٩٧١		٢٢٣,٤	٢٠٩,٥
فأكثر (بالمليون)	١٩٧٦		٢٣٢,٧	
	١٩٧٧			٢٢٦,٦

	السنة	التقدير[1]	التقدير[2]	التقدير[3]
	١٩٨٠	٢٤٣,١		
	١٩٨١		٢٢٩,٩	
	١٩٩٠	٢٨٦,٩		
نسبة الأميين من	١٩٧٠	٦٦,٦		
السكان في عمر	١٩٧١		٦٨,٣	٦٥,٩
١٥ سنة فأكثر	١٩٧٦		٦١,٩	
	١٩٧٧			٦٢,٠
	١٩٨٠	٥٩,٧		
	١٩٨١		٥٣,١	
	١٩٩٠	٥٤,٠		
عدد الأشخاص الملتحقين	١٩٧٨			١,٥
بفصول محو الأمية في	١٩٧٩			٦,٠
نطاق البرنامج الوطني	١٩٨٠			١٥,٠
لتعليم الراشدين (بالمليون)	١٩٨١			٣٣,٠
منذ عام ١٩٧٨ ، وكذلك	١٩٨٢			٦٥,٠
المتوقع التحاقهم	١٩٨٣			١٠٠,٠

١. مكتب الاحصاء باليونسكو.
٢. المجلس الوطني للبحوث التربوية والتدريب ، نيودلهي ، الهند ١٩٧١ .
٣. الحكومة الهندية – وزارة التربية والتنمية الاجتماعية ، موجز تقرير جماعة العمل في تعليم الكبار للخطة متوسطة الأجل ١٩٧٨ – ١٩٨٣ ، نيودلهي ١٩٧٨ .

• ايران

شنّت إيران حملة وطنية واسعة النطاق تهدف الى خفض معدل الأمية بها بين السكان المتراوحة أعمارهم بين ٧ أعوام و ٥٠ عامًا الى نحو ١٥ ٪ حتى عام ١٩٨٨ . واذا كانت التقديرات الخاصة بالسنوات الأخيرة لم تتوفّر بعد لتلك الفئة من العمر فانه يمكن استنتاج الأهمية الخاصة لهذا الهدف من الجدول رقم (٦) .

الجدول رقم (٦):
تقديرات واسقاطات محو الأمية في ايران

السنة	فئة العمر	الأميون (بالمليون)	النسبة المئوية للأميين
١٩٧٠[1]	١٥ +	١٠,٩	٧٠,٤
١٩٧١[2]	٦ +	١٤,١	٦٣,١
١٩٨٠[1]	١٥ +	١١,١	٥٣,٤
١٩٨٨[3]	٧ – ٥٠		١٥,٠
١٩٩٠[1]	١٥ +	١٠,٤	٣٦,٠

١. مكتب الإحصاء باليونسكو (المرجع السابق).
٢. مكتب الإحصاء باليونسكو – احصاء الانجازات التربوية ومحو الأمية، باريس ١٩٧٧.
٣. مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في آسيا – التقرير الوطني.

• **جمهورية تنزانيا المتحدة**

ترجع آخر الاحصاءات المتوفرة عن الأمية في جمهورية تنزانيا الى عام ١٩٧٦، حيث كان عدد الأميين في ذلك الوقت يقدّر بنحو ٥,٤ مليون أمي تصل اعمارهم الى عشر سنوات فأكثر. ومع نهاية عام ١٩٧٧ تم محو امية ما يزيد على نصف هذا العدد، وهذا يبدو أمرًا حسنًا على طريق تحقيق الهدف المنشود الذي يرمي الى خفض معدل الأمية من ٦٧ ٪ عام ١٩٦٧ الى أقل من ١٥ ٪ عام ١٩٨٠، وهو أمر جدير حقًا بالملاحظة. ويوضح الجدولان (٧) و (٨) التقديرات والاسقاطات الخاصة بمحو الأمية في تنزانيا.

الجدول رقم (٧) :

تقديرات واسقاطات محو الأمية في جمهورية تنزانيا المتحدة

السنة	فئة العمر	الأميون (بالمليون)	النسبة المئوية للأميين
١٩٦٧[١]	١٠ +	٥,٤	٦٧,٠
١٩٧٠[٢]	١٥ +	٤,٦	٦٣,١
١٩٧٥[١]	١٠ +	٣,٩	٣٩,٠
١٩٨٠[٢]	١٥ +	٥,٠	٥٢,٥
١٩٨٠[١]	١٠ +	—	١٠–١٥
١٩٩٠[٢]	١٥ +	٤,٨	٣٦,٦

١. تنزانيا ، برنامج الأمم المتحدة للتنمية واليونسكو – منهج محو الأمية الوظيفي – مشروع تنمية البرامج والمواد – تقرير التقيم الختامي ١٩٧٣ – ١٩٧٦ .
٢. مكتب الإحصاء باليونسكو.

الجدول رقم (٨) :

عدد الملتحقين والمتخرجين من فصول محو الأمية في جمهورية تنزانيا (بالمليون)

السنة	فئة العمر	عدد الملتحقين منذ ١٩٧١	عدد الذين محيت أميتهم منذ ١٩٦٧
١٩٧١[١]	١٠ +	٠,٩١	
١٩٧٢[١]	١٠ +	١,٥١	
١٩٧٣[١]	١٠ +	٢,٩٩	
١٩٧٤[١]	١٠ +	٣,٣	
١٩٧٥[١]	١٠ +	٥,١٨	١,٩١
١٩٧٧[٢]	١٠ +	—	٢,٧٢

١. راجع الحاشية (١) في الجدول رقم ٧.
٢. وثيقة اليونسكو: مقترحات لتجميع احصاءات برامج محو الأمية في تنزانيا – باريس ١٩٧٨.

- **جمهورية ڤيتنام الاشتراكية**

وأخيرًا نورد فيما يلي معلومات مختصرة توفّرت لدى اليونسكو عن جمهورية

فيتنام عام ١٩٧٨ عن طريق وزارة التربية الفيتنامية التي تعرض بعض الاحصاءات عن برنامج محو الأمية الجاري تنفيذه في جنوب فيتنام. وطبقًا لهذه المعلومات كان هناك أكثر من ثلاثة ملايين أمي في جنوب فيتنام في عام ١٩٧٥ ، وبعد أقل من شهرين من الاتحاد بين شطري فيتنام (شمالها وجنوبها) في ٣٠ ابريل/ نيسان عام ١٩٧٥ بدأت الحكومة حملة واسعة لمحو أمية ١,٤٠٥,٨٧٠ من البالغين في جنوب فيتنام مستهدفة فئات محددة من العمر، هي فئة الذكور الذين تتراوح أعمارهم بين ١٢ و ٥٠ عامًا ، وفئة الاناث اللاتي تتراوح أعمارهن بين ١٢ و ٤٥ عامًا من سكان السهول، وجميع الأفراد بين ١٢ و ٤٠ عامًا في المرتفعات. ومع عام ١٩٧٨ ، كان قد تم محو أمية ١,٣٢٣,٦٧٠ من الفئات المشار اليها (٩٤,١٥ ٪ من الخطة الأساسية المستهدفة).

* * *

وعلى الرغم من أن معدلات الأمية بين البالغين في العالم سوف تستمر في الانخفاض، فان الاسقاطات المبنية على معدلات القيد بالمدارس توضح أن صافي عدد الأميين سوف يتزايد بمقدار ما يقرب من ٧ ملايين أمي في السنة حتى عام ١٩٩٠.

وتوجد أعلى معدلات الأمية في العالم بين الدول الافريقية، وعلى وجه التحديد في دول غرب أفريقية، ولكن الدول التي تضم اكبر عدد من الأميين البالغين هي تلك التي تقع في شبه القارة الهندية.

واذا كانت معدلات الالتحاق بالمدارس الابتدائية في تزايد مستمر، فإن هذه الزيادة في كثير من دول العالم لا تعتبر كافية لخفض عدد الأميين بين فئات العمر من ١٥ الى ١٩ عامًا.

وعلى الرغم من ان اثر فصول محو الأمية على خفض معدلات الأمية في كثير من البلدان يبدو واضحًا لدرجة لا يمكن تجاهلها، فإن الحملات العامة لمحو الأمية القائمة الآن في كل من البرازيل والهند وايران وجمهورية تنزانيا المتحدة وجمهورية فيتنام الاشتراكية سوف تعمل على نحو ما هو مقرّر لها على خفض نسبة الأمية الى درجة كبيرة، فضلاً عن تقريب بعض هذه البلدان بدرجة سريعة من الاستئصال الكامل لشأفة الأمية بها.

وعلاوة على ما تقدم، فإنه اذا ما نجحت حملة محو الأمية التي بدأت مؤخرًا في الهند فان في مقدورها أن توقف أية زيادة لاحقة في العدد الكلي للأميين في العالم في

منتصف الثمانينات ، ويمثل ذلك نقطة تحول هامة في الصراع العالمي من أجل القضاء على الأمية . ومن الملفت للانتباه أن الدول التي اصابت النجاح في الحملات الواسعة التي شنّتها للقضاء على الأمية هي التي حظيت فيها هذه الحملات بالأولوية القصوى بموجب التزام سياسي قوي في نطاق خطط التنمية الوطنية . وهذا ما يبدو واضحًا في حالة الهند ، وان كان التحدي الحقيقي سوف يأتي مع أوائل العقد التاسع عندما تصل النسبة المستهدفة للالتحاق بفصول محو الأمية إلى أعلى معدلاتها .

ليو غولدستون*

الاحصاءات الخاصة بالتعليم في البلدان النامية : الاولويات والاوهام

لا تخطيط بدون إحصاء ، وبخاصة في موضوع دقيق كموضوع التعليم. ذلك أن الخطة التعليمية هي في أغلب الأحوال مزيج من الرغبات الانسانية ، والأماني السياسية ، والاحتمالات المستقبلية المبنية على التفاؤل. واذا لم تتحقق الخطة ، أو حدثت آثار سيئة نتيجة لبعض المعوقات الواضحة ، فان واضعي السياسة التعليمية يعزون ذلك عادة إلى وجود علة في النظام ، وقلما يعزونه الى وجود علة في الخطة.

على أنه اذا استندت الخطة الى البيانات الحالية والتاريخية كانت أقرب الى الواقع ، وأمكن قياس آثارها الجانبية وتفاديها بسرعة. ومن فوائد السلاسل الاحصائية أنها تعين المخطط على تبين الاتجاهات ، ومعرفة العيوب والأسباب التي لا صلة لها بالنظام التعليمي في الغالب ، كما تعينه على وضع خطط بديلة. واذا تم وضع برنامج لجمع البيانات الاحصائية بانتظام ، أمكن مراقبة سير النظام التعليمي في الفترات الزمنية الرئيسية. والواقع أن السلاسل الاحصائية هي بمثابة جهاز للانذار المبكر.

وقد أصبحت الاحصاءات الرسمية سمة جوهرية من سمات خطة التنمية. والسبب في ذلك أن التعقيد المتزايد الذي طرأ على النظم الاقتصادية والاجتماعية قد أدى الى زيادة الاهتمام بالاحصاءات لتكون ركيزة أساسية لاتخاذ القرارات في معظم مجالات النشاط الانساني. وقد اتضح الآن الدور الرئيسي للتعليم في البرامج

---

* **ليو غولدستون** (المملكة المتحدة) – من موظفي اليونسكو ، ومنتدب الأمم المتحدة (نيويورك) ليكون كبيرًا لمستشاري اليونيسيف ولمدير مكتب الاحصاء التابع للأمم المتحدة ، وهو المكتب الذي يعنى بالاحصاءات الخاصة بالأطفال والشباب.

الاقتصادية والاجتماعية في الدول على اختلاف مستوياتها التنموية. وقد حدث توسع سريع في مجال التعليم في جميع أنحاء العالم من حيث قبول التلاميذ والعمالة والانفاق. وما لم تراع الدقة في اختيار الوسائل والأهداف فانه يُخشى أن يختل نظام التعليم. ولذلك يجب تقويم السياسة التعليمية بصفة دورية لمعرفة مدى ما تحقق من الأهداف المنشودة، وهنا تقوم البيانات الاحصائية على اختلاف انواعها بدور جوهري في تصميم هذه السياسة ومراقبتها وتقويمها.

ولنضرب لك مثلاً بسيطاً يوضح ذلك. انك لا تستطيع أن تعالج الحمى بدون ميزان للحرارة («ترمومتر»)، ولا تستطيع أن تجزم بأن المريض مصاب بالحمى الا اذا قست درجة حرارته. واذا لم تستطع أن تقيس هذه الحرارة مرتين على الأقل خلال فترة المرض، تعذّر عليك ان تعرف سير الحمى، وبالتالي لا تستطيع معرفة سببها فضلاً عن علاجها. وكثيرًا ما يقول رجال التعليم انه لا حاجة بهم الى الاحصاءات ليعرفوا أن مشكلة الأمية موجودة، أو أن معدل التلاميذ المتسربين من التعليم كبير، أو أن الحاجة الى المال شديدة. ولكن الواقع أن ما يحتاجون الى معرفته،

ولا سبيل الى هذه المعرفة بدون احصاءات تفصيلية، هو هل يزداد عدد الأميين، كما هي الحال في كثير من البلدان، وما هي المراحل التي يتسرب فيها التلاميذ، وما هو عائد الأموال التي سبق استثمارها. وما لم يعرفوا هذه الحقائق، فإنهم لن يستطيعوا أن يعرفوا الوسائل التي يجب اتباعها لمعالجة تلك المشكلات، ولا أن يعرفوا هل نجحت الوسائل التي سبق اتباعها.

على أن الاحصاءات ليست دواء لجميع العلل، ولكنها ضرورية لمراقبة سير التعليم على بصيرة. ومن الملاحظ أن الاحصاءات ونظم جمعها في مجال التعليم غير وافية بالغرض في معظم البلدان النامية لافتقارها الى الوسائل اللازمة لجمع البيانات الوافية بطريقة منتظمة. وبدون البيانات التاريخية يتعذّر عمل أي شيء. وهذا يعني ضرورة وضع برنامج وافٍ لجمع الاحصاءات السنوية على الأقل. وليس من المعقول أن نطلب احصاءات جديدة فورية عن التعليم بحجة أن أزمة جديدة طرأت ولا بد من معالجتها على عجل. فجمع الاحصاءات يحتاج الى وقت، وقت لتصميمها وجمعها وتحليلها، ولا يمكن أن يتم كل ذلك على عجل، اذ ان البدء في إعداد سلسلة من البيانات الإحصائية يستغرق سنة على الأقل. وهذا من العيوب الخطيرة في البلدان النامية لأنها، في غمرة الأزمة، لا تجد متسعًا من الوقت، فتضطر الى التخطيط بلا احصاء. وهذا يحتاج الى وقت.

ومن دواعي الأسف أنه لا يوجد طريق مختصر لبلوغ هذه الغاية، ولا مناص

من وضع برنامج لجمع الاحصاءات السنوية وتحليلها ، وهنا يتجلى القصور بأوضح معانيه. وتستطيع معظم البلدان أن تبذل جهودًا كبيرة للحصول على بيانات عن موضوع معين ، بغرض الحصول على قرض دولي ، أو وضع سياسة معينة ، الخ. الا أنه لما كانت التكاليف اللازمة لذلك باهظة ، فإن نتائج هذه البيانات تكون بعيدة عن الدقة. وخير من ذلك – في الأجل الطويل – وأدعى الى توفير النفقات أن يُنشأ جهاز دائم لجمع الاحصاءات ، وأن تُشكّل هيئة في كل مشروع لتقويمه ، وأن يتم اختبار بعض العينات طبقًا لمنهج مرسوم. ونلاحظ من الناحية العملية أن انشاء جهاز دائم لجمع الاحصاءات لا يتم على النحو الذي يفي بالغرض ، ومن أسباب ذلك أنه يستلزم وقتًا. ولكن السبب الاكبر هو أنه يتطلب تنظيمًا ، اذ ينبغي أن يكون جزءًا من الجهاز الاداري للدولة ، بمعنى أنه يحتاج إلى موظفين دائمين على المستويات الحكومية كافّة.ولكن متى بدأ الجهاز في العمل ، فإنه يستطيع تجهيز البيانات الخاصة بموضوع معين على وجه السرعة ، مع قلة التكاليف.

والجهاز الاداري اللازم لجمع البيانات بطريقة وافية يتطلب تنظيمًا على مختلف المستويات من الوزارة المركزية الى المدرسة المحلية. وبدون هذا الجهاز لا يمكن أن يتم جمع البيانات من الوحدات المحلية بطريقة سريعة ودقيقة تكفي لتزويد وحدات التخطيط المحلية والمركزية بـ «ترمومتر» فعّال.

جهاز جمع الإحصاءات

يتضح مما تقدم ان الخطوة الضرورية الأولى – وهي خطوة تستغرق وقتًا كبيرًا ، وأناة طويلة – هي انشاء جهاز احصائي على كافة المستويات مهمته وضع نظام لجمع الاحصاءات بطريقة سريعة ودقيقة. وهذا يحتاج إلى مساعدة فنية ، ولكن ليس فقط في مجال الأساليب الفنية لتحليل الاحصاءات. ومن المعروف أن كثيرًا من الدول في أميركا اللاتينية وآسيا غنية بالاحصائيين من الطراز الأول ، ولكنها تفتقر إلى الإحصاءات التعليمية الصحيحة والحديثة. وربما كان علم الاحصاء يتم تدريسه بكثرة في المعاهد الجامعية الأكاديمية ، أو – بعبارة أدق – يتم تدريسه بطريقة أكاديمية في المعاهد الجامعية. ذلك أن الاحصائيين في البلدان النامية لا يتعلمون الاحصاء في الغالب بطريقة تعينهم على التفكير بطريقة احصائية وتطبيق معلوماتهم الاحصائية على البيانات الحالية ، بل تراهم يلمون بالنظريات الاحصائية. ولذلك فان المساعدة الفنية التي يجب تقديمها الى الجامعات هي معاونتها على التوسع في تدريس الاحصاء التطبيقي كجزء من المناهج الدراسية بالجامعات. والمساعدة الفنية

التي يجب تقديمها للوزارة هي التنظيم الاحصائي الأولي ، وتجهيز البيانات بواسطة الآلات الحاسبة المكتبية . وأهم من ذلك استخدام البيانات بطريقة واضحة وذكية مع تحسين أساليب عرضها ونشرها. ذلك أن الاحصاءات يجب استخدامها في الأوقات المناسبة ، والاّ فات أوانها وضاع الغرض منها. ولما كانت الاحصاءات تتطلب مهارات عملية لا نظرية ، فإنها تقابل بازدراء في البلدان التي استهوتها أساليب البحث المتقدمة في المعاهد الاكاديمية بالبلدان المتقدمة.

وفي تنظيم المشروع الأساسي لجمع البيانات لا يستطيع الخبير الإحصائي وحده أن ينهض بعبء العمل كله. انه يستطيع أن يصمم ، وأن يراجع ، وأن يحلل ، وأن يلخص ، ولكنه لا يستطيع أن ينقل ولا أن يجمع البيانات . فهذه المهمة الأخيرة تقع على عاتق الجهات الحكومية المسؤولة ، اي المدرسون والنظار والمفتشون المحليون ، وموظفو الأقاليم ، وكذلك الاحصائيون على مستوى الدولة والاقليم. وهذه النقطة الأخيرة على جانب كبير من الأهمية ، لأنه من المشاهد أن البلدان النامية تكاد تفتقر – على كل المستويات – الى الاحصائيين من ذوي الخبرة والمؤهلات ، الذين يعملون في وزارة التربية والتعليم.

ومن ذلك يتضح أن الخطوة الأولى لا يمكن أن تتحقق الا اذا بذلت الحكومة جهدًا على نطاق واسع ، واستعانت بعدد كبير من الموظفين. ومثل هذا العمل – ككل الأعمال الإدارية – لا بد أن يقابل بالمعارضة التقليدية من جانب الموظفين المدنيين الذين تراد الاستعانة بهم في جهاز الاحصاء. والى جانب البرامج التدريبية في الاحصاء بالجامعات ، يجب أن تقوم الوزارة بتدريب موظفيها في أثناء الخدمة. كما ينبغي توجيه الدراسات الاحصائية الجامعية الى الناحية العملية ، وانشاء دراسات قصيرة يحضرها الاحصائيون الحكوميون بعد فترة من العمل. ومن الواضح أن هذه المهام ليست بالأمر اليسير، ولذلك قلما يتم تنفيذها ، وبخاصة لأنها لا تؤدّي الى نتائج سريعة. ومرة أخرى أقول انه ليس ثمة طريق مختصر لبلوغ الغاية المنشودة.

وفي تجهيز البيانات يمكن أن يساعد الكمبيوتر (الحاسب الالكتروني) وبخاصة في المرحلة الاخيرة ، ولكن الكمبيوتر قد يكون معوقًا للعمل بقدر ما يكون معينًا عليه اذا علمنا أن المعوقات الرئيسية للعمل هي الجهاز الاداري ، وقلة الموظفين المهرة. ومن المزايا الكبرى للكمبيوتر الاقتصاد في الوقت ، ولكن اذا استغرقت معظم البيانات عامًا حتى تصل الى الجهاز المركزي وثلاثة شهور حتى يتم تجهيزها (وهذا هو المتبع عادة) ، فان تخفيض مدة التجهيز باستخدام الكمبيوتر من ثلاثة شهور الى شهرين لن يجدي كثيرًا. يُضاف الى ذلك أن الكمبيوتر يتطلب انفاق رأس مال كبير واستهلاك

نقد أجنبي ، على حين يجب أن تستغل البلدان مواردها القومية وقواها العاملة الى أقصى حد.

وفي وسع المرء أن يقول انه اذا كان وضع نظام لجمع المعلومات بصفة منتظمة هو الخطوة رقم (١) في سبيل القيام بعمل قومي ، فإن الكمبيوتر هو الوهم رقم (١) الذي يجب تجنبه ما لم تكن البلاد غنية بالنقد الأجنبي والفنيين المهرة. وبالاضافة الى وهم الكمبيوتر يوجد وهم الدراسات العليا بالخارج. واذا أضفنا الى عدم جدوى الحصول من الجامعات الوطنية على درجة في الدراسات الاحصائية النظرية ترف الدراسات العليا بالخارج ، كان مثلنا كمثل من يضع طبقة ثانية من الطلاء البراق على مبنى آيل للسقوط. ان مثل هذا الطلاء لا جدوى منه ، ولكنه يبدو جميل المنظر، الى أن يسقط عليه المطر.

الحد الأدنى لما يجب جمعه من البيانات

الخطوة الكبرى الثانية ، بعد انشاء جهاز جمع البيانات ، هي تقرير الحد الأدنى لما يجب جمعه من البيانات. ونلاحظ في هذا الصدد أن ما يحتاج اليه المتفعون بالبيانات ، بالاضافة الى التعليم النظري للاحصائيين، من شأنه أن يؤدّي إلى المبالغة في المطالب ، مما يشكل عبئًا ثقيلاً ينوء بالجهاز. ولما كان المدرّس والمفتّش هما اللذان يقدمان البيانات ، وهما ليسا من رجال الاحصاء ، فانهما يضيقان ذرعًا بهذا العبء. ويلاحظ أن كثيرًا من البلدان برغم قصور جهازها الاحصائي تجنح الى المبالغة في طلب البيانات ، وربما لم يكن في ذلك تناقض ، الا أنه هو السبب في عجز الجهاز عن العمل.

والناس ينزعون عادةً الى زيادة الاسئلة لا الى تخفيضها ، وبذلك تصبح الاستمارات الاحصائية مجرد عمليات حسابية عقيمة. ومن الصعب تخفيض عدد أسئلة الاستبانة ، لأن ذلك ينطوي على مشكلات تتعلق بالاختيار والتخطيط. في حين أنه من السهل التوسع في الاستبانة لارضاء جميع المتفعين. على أن الموظفين كثيرًا ما يشعرون بأن الاستبانات القصيرة غير كافية. ولذلك يجب وضع برنامج لتعليم موظفي الحكومة كيف يختارون البيانات ويخفضونها ، وكيف يطلبونها في الفترات المناسبة ، وكيف يقومون بتحريات خاصة عن طريق أبحاث العينات ، وكيف يقومون بأعمال المراجعة البسيطة ، الخ. ومن الواضح أن البيانات المراد جمعها ينبغي اختيارها بما يتفق مع المشكلات التي يواجهها نظام التعليم ، وبالتشاور مع المخططين وواضعي السياسة التعليمية. كما ينبغي أن يتم تحديد البيانات المطلوبة في ضوء الأسئلة التي

تحتاج الى اجوبة ، لا في ضوء ما يتسنى الحصول عليه من بيانات. ومتى قرّر صانعو السياسة ما يطلبونه من بيانات أمكن الحصول عليها في العادة.

ويختلف محتوى هذا الحد الأدنى الجوهري من بلد الى بلد، ويجب أن يتخذ على الأقل صورة استبانة سنوية على كل معهد علمي استيفاؤها بعد نحو شهر من بدء العام الدراسي ، على أن يرسل هذه الاستبانة الى الوحدة المركزية بعد مراجعتها من المفتش المحلي. كما ينبغي أن تتضمن استمارة الاستبانة جميع الأسئلة عن التلاميذ المقيدين ، والمدرسين ، والمناهج ، والمباني ، الخ. أما البيانات الخاصة بالانفاق ، فيجب ادراجها في استبانة منفصلة ترسل الى الوحدات المالية المحلية المختصة ، وهي المكاتب الاقليمية في أغلب الأحوال. وتراعى كتابة الحد الأدنى من البيانات على كل من جانبي الصفحة الواحدة بالنسبة لكافة مستويات التعليم ما عدا المستوى الثالث. وهذا من شأنه أن يؤدّي الى سرعة تجهيز البيانات. أما الموضوعات غير المدرجة في الاستمارة ، فيجب أن تُعالج في أبحاث خاصة مبنية على العينات ، وهذا مجال يلقى إهمالاً كبيرًا في البلدان النامية فيما يتعلق بالتعليم ، وان كان يستعمل كثيرًا في موضوعات أخرى.

هذا ، وان التعليم اللامدرسي (أي خارج نطاق المدرسة) – وهو يشمل تعليم الكبار، والتدريب المهني ، وبرامج التدريب في الوزارات الأخرى ، الخ– يتطلب اجراءات تختلف عن ذلك ، نظرًا لتعدد الجهات الادارية المشرفة عليه. ومن المعلوم أن التعليم غير المدرسي يلقى اهتمامًا متزايدًا ، ولذلك يتطلب استبانة مختلفة تتضمن بعض عناصر الاستبانة العادية ، مع اضافة عناصر أخرى تعكس الطابع الخاص لهذا النوع من التعليم.

وفي وسع البلدان النامية التي تمتاز بجهاز إحصائي أكثر كفاية أن تتجاوز الحد الأدنى من البيانات ، كأن ترسل استبانة مرتين في العام الدراسي. ولكن يجب أن لا يغرب عن البال أن مستوى التنمية الاقتصادية في أحد البلدان ومستوى جهاز الاحصاء التعليمي لا يسيران جنبًا الى جنب كما يتبادر الى الذهن. وهناك عوامل أخرى ذات أهمية مماثلة كحجم البلد ، واللغة ، والجهاز الاداري ، والادارة التعليمية.

والبيانات الأساسية التي تمثل الحد الأدنى والتي نفتقدها في أغلب الأحيان هي البيانات الخاصة بالتلاميذ المعيدين ، وبطلبة التعليم العالي من حيث سنة الدراسة والسن ، وبالمدرسين من حيث المؤهلات والسن والمواد التي يقومون بتدريسها ،

وبالمناهج الدراسية ومستوى الاداء ، وبالانفاق من حيث الغرض والتكاليف. واذا كانت البيانات الخاصة بالنظام المدرسي والجامعي فقيرة ، فانها دائمًا أفقر في نظام التعليم اللامدرسي.

هذا والحاجة الى المزيد من استخدام نظام العينات تنشأ عن تخفيض أسئلة الاستبانة السنوية. وهناك أيضًا حاجة إلى وضع نظام لمراجعة العينة. والسبب في ذلك أن من العيوب الكبرى في الاحصاءات التعليمية اختلاف دقة هذه الاحصاءات. فكثيرًا ما تكون البيانات غير دقيقة عند مرحلة الجمع ، وان تم ذلك بغير قصد في الغالب. وكثيرًا ما يقع الخطأ عند تجميعها في مراحل متوسطة مختلفة وهي في طريقها الى الجهاز المركزي. وهناك اقتراح بتوحيد مرحلة الجمع ، على أن تكون هناك مرحلة متوسطة واحدة للمراجعة ، وهذا من شأنه أن يقلل من الأخطاء. وقد تفوت المراجع بعض الأخطاء الأصلية في مرحلة المراجعة الأولى ، ومن ثم وجب اتباع نظام مراجعة العينة. وهذه المراجعة لا تكاد تتم في الوقت الحالي. ولا ريب ان اختيار العينة لاجراء أبحاث خاصة يتيح فرصة مثالية لاجراء مراجعة عينة على البيانات السنوية الأساسية. والغرض من وضع نظام ثابت لمراجعة العينة ليس تقليل عدد الأخطاء وحسب ، بل التأكد أيضًا من صحة البيانات وإصلاح ما بها من أخطاء.

واذا أنعمنا النظر في الحد الأدنى لقائمة المواد التي يجب جمعها وجدنا أننا أمام مستوى بسيط جدًا ، وأن المادة الوحيدة التي تتطلب أساليب احصائية فنية متقدمة هي أبحاث العينات. والواقع أن الاحصاءات التعليمية ليست في المستوى الذي يحتاج الى تدريب متقدم جدًا ، والا فما فائدة الأساليب الفنية الدقيقة اذا لم تتهيأ البيانات الخام أو كانت غير دقيقة أو عتيقة؟ ان قصة البعوضة والمرزبة مناسبة في هذا المقام ، ذلك أن المرزبة هي أداة من الفولاذ غير القابل للصدأ تستخدم لقتل البعوض مع مراعاة تعليمات معينة. وأول هذه التعليمات : «احرص أولاً على اصطياد بعوضة واحدة...». وكما أن الخطوة رقم (١) يقابلها وهم رقم (١) كذلك الخطوة رقم (٢) يقابلها وهم رقم (٢) ، وهو اتباع طرق فنية دقيقة في تحليل البيانات. ولا شك أن التحليلات الاحصائية الدقيقة ضرورية لكل البلدان في أوقات معينة ، ولكن هذا يعد من الناحية العملية ضربًا من الوهم في البلدان النامية ، ولذا ينبغي تجنبه في المراحل الأولى من البرنامج الاحصائي.

التحليل الاحصائي

قلّما تقوم وزارات التربية والتعليم بتحليل الاحصاءات، وقلما تستخدم الاحصاءات في أبحاثها. ومتى تم تجهيز الاحصاءات فانه يتم عرضها في صورة جداول دون أي تعقيب أو تعليق عليها، ودون الافادة منها. وقلما يبذل جهد في استنباط المعاني من البيانات أو تقدير التكاليف المترتبة على نتائج هذه البيانات، كما لا يبذل أي جهد لتصميم الاستبانات الأصلية على نحو يجعل من الميسور فيما بعد تحليلها تحليلاً ينطوي على أي معنى أو هدف. على أن التعليم هو قبل كل شيء عبارة عن عمليات متتابعة. والفائدة الفنية الكبرى تكمن في فحص هذه العمليات، وتقدير الحركات المحتمل حدوثها في المستقبل، وتقدير نفقاتها. فعلى الاحصائي أن يعمد الى الاستبانات الاستاتيكية (الساكنة، الجامدة) التي هي انعكاس لنظام تعليمي دينامي (متحرك)، ويعيد صياغتها على نحو يجعل منها تحليلاً ديناميًا للعمليات التي ينطوي عليها النظام التعليمي، اذا أريد أن تكون البيانات الاحصائية ذات فائدة حقيقية لصانعي القرارات وواضعي السياسات. وحينما يتم رصد هذه العمليات بالآلة، فعلى الاحصائي أن يكون وراء هذه العمليات ليفحص الأداء وما يترتب عليه من نتائج. وعلى الاحصائي أيضًا أن يفحص الدرجة التي يتم بها تشويه النظام التعليمي لكي ينتج احصاءات «طيبة»، أي قصر عدد الطلاب على أكثرهم مقدرة وكفاية لكي تكون نسبة النجاح أكبر، ولكي يتسنى تقويم الأشخاص الذين يقومون بوضع السياسة التعليمية.

ومن ثم يتضح أن ثمة حاجة الى وسائل احصائية وأساليب تحليلية تسمح باجراء تحليل تفصيلي للعمليات التعليمية المتتابعة وتقدير للتكاليف. ويلاحظ من الناحية التاريخية أننا قد وقفنا — على الصعيد القومي والدولي معًا — عند عرض البيانات التقليدية، ولا بدّ لنا من أن نغيّر هذا المنهج. وقد عملت اليونسكو خلال السنوات القليلة الماضية مع غيرها من الهيئات على تصميم وسائل جديدة لتحليل العمليات التعليمية المتتابعة. وهنا يدعو الأمر لمساعدة البلدان النامية، بالاضافة الى اتباع أسلوب اختيار العينة. وهناك وسائل بسيطة وعملية لترميز فئات التلاميذ طبقًا للصفات المشتركة التي تجمع بينهم. وقد عرضت هذه الوسائل في الاجتماعات الفنية التي نظمتها اليونسكو، وتمت تجربتها في دولة أو دولتين. لذلك ينبغي تشجيع الدول على ادخال نظام الترميز الفئوي (تقسيم التلاميذ الى فئات، لكل فئة رمز خاص)، والتخلي عن النظام القديم الذي يشوبه التعقد من الناحية الادارية، والذي يقضي

بتخصيص ملف لكل تلميذ على نمط واحد. ومن عيوب هذا النظام أنه عبء يثقل كاهل الأجهزة الادارية حتى في أكثر الدول تقدمًا. ومن مزايا نظام الترميز الفئوي أنه يمكّننا من اجراء تحليل طولاني (طولي) بدون ارهاق الجهاز الاداري، كما يمكّننا من استخلاص العمليات ومعرفة ما تحتاج اليه من موارد. وبمثل هذه المعلومات يمكن توجيه المربين الى طريق الصواب، ومعرفة مكمن الداء.

وهناك أيضًا أساليب فنية بسيطة نسبيًا لمعرفة الاحتمالات، تقوم على مبدأ «ماركوف» السلسلي الذي يحول البيانات التقليدية الجامدة – سواء أكانت ذات شفرات (رموز) طولانية أم غير ذلك – الى بيانات دينامية، وبذلك يتسنى لنا تحليل طرق القيد والتدريس المختلفة، مع تقدير تكاليفها. ولم تطبق هذه الأساليب في ميدان التعليم الا منذ عهد قريب. ولكي يتسنى تطبيقها وفهمها على نطاق واسع في البلدان النامية يجب تأليف كتيبات، وإسداء المساعدة الدولية لرجال التخطيط والاحصاء. وقد شرعت اليونسكو في تنفيذ ذلك، فاعدت كتبًا دراسية موحّدة، ولكن رجال الاحصاء في كل دولة سوف يفهمون هذه الأساليب على نحو أفضل اذا استخدموا مادتهم الخام، وطبقوا هذه الأساليب بما يتلاءم وظروفهم الوطنية. ويتطلب هذا الأمر –كأي أمر آخر– شيئًا من الوقت والتنظيم.

ويدعم هذه الخطوات الثلاث خطوة رابعة سبقت الاشارة اليها مرارًا، وهي اتباع منهج جديد في البلدان النامية لتدريس علم الاحصاء في الجامعات وفي الدورات التدريبية التي تنظمها الوزارات لتدريب موظفيها في أثناء الخدمة. وهذه الخطوة شرط لتحقيق الخطوات الثلاث الرئيسية.

تنظيم المساعدة

تكلمنا في هذا المقال عن الشروط الرئيسية للاحصاء التعليمي في البلدان النامية. ولكن يجدر بنا أيضًا أن نشير إلى مشكلة المساعدة وتقديمها. وأول ما نلاحظه أن المساعدة تتأثر تأثرًا ضارًا بالـ«مُوضة» الدارجة، سواء في مجال المصطلحات أم في مجال البنى التنظيمية. والموضة، بحكم طبيعتها، لا تساعد على بناء أساس احصائي سليم، لأن جوهر الاحصاء السليم هو الاستمرارية، وهو ما يتنافى مع «الموضة» العارضة. والواجب أن تستمر الاحصاءات بصرف النظر عن كل اتجاه او «موضة» رائجة اذا أريد أن تعود علينا بالفائدة. والوضع الراهن لا يبعث على الرضا لأنه ضار بفن الاحصاء.

ومن الاتجاهات الرائجة اليوم تقديم المساعدة عن طريق ايفاد فريق من

الخبراء ، في حين أن واجب الخبير الاحصائي هو جمع البيانات قبل وصول الفريق بزمن طويل . فاذا وجب أن يكون الخبير عضوًا في الفريق فان عليه أن ينتظر حتى يكتمل عقد الفريق ، وحينئذٍ يفوت الوقت الذي يستطيع فيه أن يساعد زملاءه. ومن الأساليب الرائجة ايضًا تقديم المساعدة في حالة وجود مشكلة أو لوضع خطة ، ولذلك لا يشجعون الخبير الاحصائي على السفر الى بلد يفتقر الى البيانات الكافية وليست به مشكلة أو حاجة ماسة الى التخطيط . وتكون النتيجة الطبيعية هي أنه متى نشأت المشكلة أو دعت الحاجة الى التخطيط يكون الوقت قد فات للحصول على الاحصاءات .

ومن الاتجاهات الأخرى السائدة في الوقت الحاضر البرمجة بحسب البلدان ، وهذا بالطبع أمر مرغوب فيه الى أقصى حد . ولكننا نجد بعض الدول ، وقد استهواها منهج التخطيط الساذج الذي يسود في الأوساط الدولية غالبًا ، تنبذ جميع برامج التخطيط القديمة أو المعارضة ، وعلى هذا الأساس ترفض برنامج المساعدة الاقليمية الذي كان سائدًا بالأمس . وهذا أمر يدعو الى الأسف لأن المساعدة الاقليمية في مجال الاحصاء التعليمي هي أكثر الوسائل فاعلية على الأرجح ، وأكثرها اقتصادًا بلا شك في مساعدة الدول النامية على الأقل .

والمشكلة حادة ولكنها بسيطة . وبيان ذلك أن البلدان التي يكون جهازها الاحصائي في غاية الضعف ، وبالتالي تكون في أشد الحاجة الى المشورة الفنية ، هي تلك التي لا تحظى فيها التنمية بأرقام كبيرة في خططها القومية ، وهي لذلك لا تستطيع أن تنفق أموالها الثمينة على خبير احصائي متفرغ في شؤون التعليم ، حتى ولو كان التعليم يظفر بالحظ الأوفر من ميزانيتها القومية . والنتيجة أن هذه البلدان لا تستطيع تقويم ما تعمله ، ولا تستطيع أن تضع خطة ذكية لادخال التغييرات اللازمة ، وان استمرت في انفاق المزيد من الأموال على التعليم . وعندما توفد بعثة الى هذه البلدان للنظر في أوجه المساعدة ، فان رجال هذه البعثة لا يجدون شيئًا من البيانات حتى البيانات الاجمالية الأولية التي يتسنى بها الحكم على مشروع تعليمي أو الحكم على أثره في تفاوت الأوضاع في البلاد . والذي نقترحه لعلاج هذه الحال هو شيء بسيط أيضًا ، ولكنه ذو أثر فعّال ، ولا يحتاج الى كثير من الأموال . وخلاصته أنه بدلاً من استقدام خبير واحد ليعمل في كل بلد عامًا أو عامين ، ينبغي أن يكون هناك مستشارون إحصائيون للتعليم في كل اقليم متجانس . ويقوم هؤلاء المستشارون بزيارة أقل البلاد تقدمًا على التعاقب ، طبقًا لاحتياجات ومطالب الدول الأعضاء ، ويقضي هؤلاء المستشارون نحو شهر في كل بلد ، ويصممون نظامًا لجمع البيانات في

زيارة ، ويساعدون في جمع البيانات في زيارة أخرى بعد نحو ستة أشهر ، ثم يبدون المشورة بشأن تحليل البيانات في زيارة ثالثة تتم فيما بعد... بيد أن الاحصائيين من أهل كل بلد يظلون يقومون بالعمل الفعلي ، وإن احتاجوا إلى قدر كبير من التوجيه. وهذا الاقتراح من شأنه الحصول على أكبر فائدة ممكنة من وقت الخبراء ، ووضع منهج موحّد مفيد في الاقليم. كذلك ينبغي عقد ندوات في فترات منتظمة يشترك فيها جميع المشتغلين بالاحصاء في البلدان التي يعنيها الأمر بقصد تبادل الخبرات ، والاتفاق على توصيات بما يجب عمله.

وفي الوقت الحاضر يعوق المساعدة أمران : الاتجاهات و «الموضة» الرائجة ، ثم التعقيدات الادارية. والواجب أن تتسم المساعدة في الاحصاء التعليمي بالسرعة ، والبساطة ، والاستجابة لحقائق الأحوال في البلاد ، ولكن المساعدة في الوقت الراهن ليست من ذلك في شيء. والاقتراح الذي سبق ذكره ليس سوى إحدى الوسائل الكفيلة بازالة العوائق التي تعترض المساعدة. وعند النظر فيما ينبغي أن يكون عليه جوهر المساعدة الدولية في مجال الاحصاء التعليمي ، يجب النظر كذلك فيما ينبغي أن يكون عليه شكلها. والأمر الذي يدعو للسخرية في هذه المشكلة هو أن حلولها على طرف الثمام.

فكتور ل. اوركيدى*

الموارد البشرية للبلدان النامية[1]

ان الحديث عن الموارد البشرية للبلدان النامية إنما يطرح القضية الرئيسية التي تواجه البشرية اليوم وهي : كيف نكفل لسكان البلدان الفقيرة كما يقال حدًّا أدنى من المعيشة الكريمة ، وما السبيل الى تمكين هؤلاء البشر ، بالتربية والتدريب العملي، من استخدام قدراتهم الذاتية واستغلال الموارد الطبيعية المتاحة وإمكانات الانتاج التي ابتدعها العقل البشري ، ليساهموا في اشباع احتياجاتهم المادية ، والارتقاء الى مستوى وأسلوب من النجاح الشخصي المتسق مع الأهداف السامية ، غير الاقتصادية ، للمجتمع برمته؟ وهاتان المشكلتان مترابطتان ترابطًا وثيقًا. إن إنتاج السلع والخدمات ليس مجرد عملية ميكانيكية بحتة. أننا في العالم الثالث أبعد ما نكون عن نظام صناعي آلي تمامًا ، وربما يجمل بنا السعي لتفادي مثل هذا النظام. ذلك أنه ينبغي للعمل البشري ، على جميع مستوياته ، أن يقوم على المشاركة الرشيدة الكاملة. كما ينبغي للإنسان أن يفيد من ثمار عمله على نحو كريم ، ولاسيما بفضل إدراكٍ واسع للتربية والتطور الثقافي . ويعني ذلك أيضًا أنه ينبغي للمجتمع أن يكون قادرًا على حل المشكلات الأساسية للظلم الاجتماعي سواءً على الصعيد الوطني أو الدولي.

وما هو الوضع في العالم الثالث؟ لقد أخذ رجال الاقتصاد وكثيرون غيرهم ،

* فكتور ل. اوركيدي (المكسيك) – رجل اقتصاد أخصائي في مشكلات التنمية والسكان والموارد البشرية والسياسة الضريبية. وهو رئيس «كلية المكسيك» وعضو في مجلس جامعة الأمم المتحدة واللجنة الاستشارية للأمم المتحدة لتسخير العلم والتكنولوجيا لأغراض التنمية.

١. بحث قدم لمؤتمر النمو الاقتصادي في البلدان النامية المنعقد في رحوبوت في سبتمبر/ أيلول ١٩٧٣ . منقول هنا بتصريح كريم من واضعه.

ناهيك عن الساسة ، يهتمون بالتنمية ، خلال السنوات الخمس والعشرين الماضية. واليوم يكاد المرء لا يجرؤ على الاعتراف بأنه لا يهتم بالتحليل أو الاتجاه السياسي أو حتى بأنه لا يناضل من أجل النمو والتغيير في البلدان النامية. وقد أجريت محاولات وقدمت اقتراحات لادخال تعديلات واسعة النطاق على النظرية والسياسة. ومهما كانت فوائد عمل منظمة الأمم المتحدة لصالح السلم ، بالنسبة لمجتمع شعوب العالم ، الا أنها تكرس جهدها لتعزيز التنمية ومن ثم لتيسير التعاون الدولي. ويتزايد هذا الجهد باطراد وتقترح أهداف جديدة أكثر دقةً وتحديدًا لاحداث التغييرات اللازمة في السياسات الوطنية والدولية.

الا أن الوقائع ليست مشجعة جدًا. ان معدل الناتج الفردي في البلدان النامية قد ازداد كما ازدادت المساعدة والتجارة على الصعيد الدولي. ونقلت التكنولوجيا بوسائل عامة وخاصة. الا أن نمو البلدان المتقدمة كان أسرع في الوقت ذاته من نمو البلدان النامية. وازدادت تجارة المنتجات التي تصنعها البلدان الغنية لسد احتياجاتها ومتطلبات أسواقها بمعدل يفوق نمو صادرات الدول الفقيرة. كما اتسعت الهوة وازدادت عمقًا في مجالات العلم والتقنية. وأصبح العالم الثالث في وضع هامشي الى حد كبير ويعامل معاملة هامشية. ولا يفلح الا في التقاط فتات النمو والتجارة والمساعدة والتقدم التقني. وهو أفقر من أن يخصص موارد كبيرة لحل المشكلات الحرجة ومن أن يطبق مبدأ الادخار والتضحية التقليدي ، كوسيلة للتقدم ، وأفقر وأضعف من أن يدافع بصورة فعالة عن مصالحه ويعززها على المسرح الدولي. وثمة خطر في أن تبتعد البلدان الغنية قريبًا عن البلدان الفقيرة ، وذلك بأن ترفض الشراء منها ازاء استحالة دفع ثمن صادراتها ، وقد تحجم عن الاقراض أو تقديم الهبات ، وقد تقتنع في نهاية الأمر بأن التكنولوجيا ستقلل من اعتمادها الذاتي على موارد أولية أصبحت نادرة.

ولعل من الضروري أن نرجع الى الوراء قليلاً وأن نتساءل : الى أين نتجه؟ وما هو مقصدنا وغايتنا؟ وما هي الغاية التي يستهدفها الـ٢,٣ مليار من البشر في العالم الثالث وما السبيل الى بلوغها في رأيهم؟ ومن ناحية أخرى ، ماذا يعتقد المليار ومئة ألف من البشر في البلدان المتقدمة أنهم فاعلون في سبيل وحدة العالم ومن أجل التضامن؟

ان الحقائق واضحة أمام الأعين : فحوالى ٧٠ ٪ من سكان العالم ، من ذوي المستوى المعيشي المنخفض جدًا ، يتكاثرون بمعدل ٢,٥ ٪ في السنة ، أي أن عددهم سيتضاعف في غضون ٢٨ سنة فقط. أما الـ٣٠ ٪ الأكثر ثراء والذين يتجاوز

مستواهم المعيشي المعدل المتوسط باثني عشر ضعفًا ، فانهم يتكاثرون بمعدل حوالى ١ ٪ في السنة وسيبلغون مستوى الاستقرار السكاني في تاريخ قريب نسبيًا. ويرجع ارتفاع معدل الزيادة السكانية في البلدان الفقيرة – والذي قد يبلغ ٣,٥ ٪ في السنة في بعض المناطق – بصفة رئيسية الى الانخفاض السريع في الوفيات بفضل انتشار المعلومات الطبية وتحسن الظروف الصحية ، والى التربية والتدريب والاتصالات. ويلاحظ كذلك ، وبصفة خاصة ، أن التحديث في البلدان النامية لم يؤثر الا في قطاعات محدودة من المجتمع. فالدوافع اللازمة لاحداث تخفيض كبير في الخصوبة ، كما حدث في كل البلدان الصناعية أو المتقدمة جدًا ، لم تكن اذن كافية ولا معممة بالقدر الكافي. ومن المسلم به عادةً أن الخصوبة المنخفضة هي نتيجة للتنمية ذاتها والتحديث وأنه ، رغمًا عن أن وسائل منع الحمل الحديثة تكفل لتنظيم النسل فاعلية من الوجهة النظرية على الأقل ، الا أن الضغوط الاقتصادية والثقافية لا تزال قوية جدًا في معظم البلدان النامية. ولن تحدث على الأرجح انخفاضات جذرية في الخصوبة ، مهما كانت مبرراتها وجدواها ، في المستقبل القريب ، حسب المعلومات الحالية ، في البلدان النامية الرئيسية وأكبرها حجمًا. ان من المعروف جيدًا أنه أزاء البنية الحالية للأعمار وازدياد متوسط الأعمار ، سيزداد حتمًا عدد السكان على مدى عقود عديدة بما يتجاوز نقطة تنخفض عندها الخصوبة لتصبح مساوية تقريبًا لمعدل التجدد السكاني.

وتستهدف مجموعة حديثة من الاسقاطات وضعتها شعبة السكان في الأمم المتحدة ابراز هذه المشكلة الخاصة واستجلاء جوانبها. وإذا قبل «متوسط» متغير الخصوبة الذي يفترض انخفاض معدل المواليد من ٤١ الى ٢٧ ٪ في عام ٢٠٠٠ في البلدان النامية ، ولما كانت الوفيات أيضًا في انخفاض ، فإن عدد السكان سيزيد أيضًا في ذلك الوقت بحوالى ٢ ٪ سنويًا. ويصبح المليارات و ٧٠٠٠٠٠ نسمة الذين يعيشون الآن في العالم الثالث حوالى ٥ مليارات ومئة ألف بعد ٢٧ سنة. وبعد ذلك ، فالمسائل ذات الأهمية هي ما يلي : متى تنخفض الخصوبة الى معدل الاحلال؟ ومتى يمكن بلوغ «النمو الصفري» إذا ما ظلت النظريات «المتوسطة» صالحة؟ إن الاجابات عن هذه الأسئلة جديرة بالاعتبار ، مهما كانت نظرية بمعنى أنها مستخلصة من نظريات واتجاهات ويمكن تناولها على أنها تمت الى المنحى الفلسفي «الميكانيكي». وسيزداد عدد سكان البلدان المصنفة اليوم على أنها نامية أو فقيرة ، ليبلغ ٩ مليارات في عام ٢٠٥٠ ، وهو عصر قد تنخفض فيه الخصوبة بينهم في متوسطها الى حد معدل الاحلال (أولاً في شرقي آسيا وأمريكا اللاتينية المعتدلة المناخ ثم في أفريقيا). ولكن

الأرقام المطلقة ستستمر في الازدياد ولن تميل الى الاستقرار حول ١٠,٥ مليارات الا في أوائل القرن الثاني والعشرين. وبالنسبة لمجموع سكان كوكبنا، فإن «النمو الصفري» يعني أن يصل العدد الاجمالي للسكان الى ١٢ مليار نسمة في بداية القرن الحادي والعشرين مع استقرار فعلي في عدد السكان ابتداءً من عام ٢٠٥٠ في البلدان التي توصف حاليًا بالمتقدمة. وسيمثل سكان البلدان النامية ٨٤ ٪ من سكان العالم في عام ٢١٠٠[٢].

ولا يرجح أن يختلف كثيرًا هذا العدد من البشر، إلا إذا وقعت كارثة سببها المجاعة أو المرض أو التلوث أو الحرب، بل وليس من المرجح أن يطرأ عليه تغير كبير إلاّ إذا حدثت انخفاضات أكبر بكثير في معدلات الخصوبة نتيجة للأخذ بوسائل جديدة لمنع الحمل أو تطبيق تدابير قسرية لتنظيم النسل. والواقع، ان المشكلة ستصبح جد خطيرة، لا من الناحية العددية فحسب بل أيضًا من ناحية التشكيل بحسب فئات الأعمار والدخول في عداد السكان العاملين، في غضون فترة زمنية قصيرة نسبيًا، أي خلال الخمس وعشرين سنة القادمة. وفي البلدان غير النامية نموًا كافيًا، يرجح أن يكون ٤٠ ٪ تقريبًا من السكان على الأقل في سن دون الخامسة عشرة في عام ٢٠٠٠. وعند ذاك تكون «فتوّة» السكان هي احدى الخصائص الرئيسية للبلدان النامية منذ نصف قرن على الأقل، ويعني ذلك أن الضغط يكون قد تراكم وتزايد فعلاً منذ بعض الوقت على النظام المدرسي والانخراط في حياة العمل. وقد أدركت بالفعل بلدان عديدة أن هذه مشكلة حادة ستفضي الى الأُمية والى تزايد أعداد المتسربين من التعليم المدرسي من جهة، والى البطالة الجزئية والبطالة الكلية على نطاق واسع بين صفوف الشباب غير المؤهل من جهةٍ أُخرى. وتعطي بعض الأرقام التقريبية فكرة عن هذا التحدي الهائل الذي تطرحه التنمية في مجال العمالة، في البلدان الفقيرة: فإذا ما سلمنا بأن عدد السكان العاملين في البلدان النامية يربو على المليار نسمة وان معدل المشاركة سيظل حوالى ٤٠ ٪ في نهاية القرن، اتضح لنا أنه ينبغي اذن ايجاد فرص عمل لحوالى ٩٠٠ مليون شخص بالاضافة الى الذين يتمون حاليًا

---

٢. أنظر الأمم المتحدة:

Population and development in perspective: world and regional population prospects

وثيقة أعدتها أمانة الأمم المتحدة للمؤتمر العالمي للسكان في ١٩٧٤.

*(Doc. E/*CONF. 60/BP/3 et PB/3. add. I, 31 mars et 16 mai 1973)

الى جمهرة السكان العاملين (مع مراعاة الوفيات وحالات التقاعد)[٣]. وبعبارة أخرى، أنه ينبغي في عام ٢٠٠٠ توفير فرص العمل مقابل أجر لحوالى مليارين من الأشخاص.

وعلى أساس الخبرة المكتسبة حتى الآن في مجال التنمية الاقتصادية، ينتظر أن تتضاءل حصة الزراعة في العمالة. بيد أنه نظرًا لمعدل الزيادة السكانية، ينبغي أن تزداد فرص العمل في القطاع الزراعي وحده، من ٦٧٠ الى ٨٤٠ مليون بالأرقام المطلقة، أي بزيادة قدرها ٢٥ ٪ في غضون ٣٠ عامًا. والمشكلة أكبر بكثير وأبعد مدى في الأنشطة غير الزراعية، إذ ينبغي أن يتضاعف عدد فرص العمل أكثر من ثلاث مرات فيرتفع من ٣٤٠ مليونًا الى ١,١٠ مليار. مع تزايد الحصة النسبية والرقم المطلق. (ومن الجدير بالملاحظة أنه في عام ٢٠٠٠ سيكون عدد الأشخاص الذي يتعين عليهم شغل وظيفة في الصناعة والخدمات مساويًا لاجمالي عدد السكان في جميع البلدان النامية حاليًا).

وكل ذلك يفترض أن النموذج الانمائي الذي عرفناه في الماضي سيبقى على ما هو عليه، بشيء من التفاوت، ذلك مثلاً أن أراضي جديدة ستستزرع باستمرار وأن الصناعة ستنمو خاصةً في المناطق الحضرية وتستوعب زيادة السكان القادرين على العمل في المدن والمهاجرين أيضًا القادمين من الريف والقرى. ومعنى ذلك أن الانخراط في عداد السكان العاملين سيزداد الى حدٍ معين بازدياد عدد النساء اللاتي يمارسن أعمالاً دائمة. (ونحن ندع جانبًا مسألة تعريف العمالة النسائية بلا أجر في بلدان عديدة وهي مسألة صعبة).

ولكن من الجائز أن تكون هذه الافتراضات خاطئة. ويمكن أن يقع حدثان يختلفان اختلافًا جذريًا: أولاً من الجائز أن يزداد الانتاج الزراعي لاسيما بسبب ارتفاع غلة الأراضي الزراعية الحالية - بفضل الثورة «الخضراء» أو «البنية» أو من أي لون آخر - وقد يجعل ذلك الزيادة المنظورة في العمالة في النشاط الزراعي ذاته غير مجدية الى حد ما. وستدعم الاتجاهات نحو ضآلة امتصاص اليد العاملة في الزراعة نتيجة للميكنة المتزايدة التي سوف تشمل زراعات وعمليات جديدة. ثم أن البنية الصناعية

---

٣. أنظر الأمم المتحدة:

Economic and social implications of alternative demographic prospects: projection of world agricultural labor force and population, 1965-2000

وثيقة أعدتها منظمة الأمم المتحدة للأغذية والزراعة للمؤتمر العالمي للسكان عام ١٩٧٤.

(Doc. E/CONF. 60/SYM.I/22; tabl. Ia, 5 mai 1973)

قد تتطور بنمط أسرع مما حدث حتى الآن الى قطاع صناعي يتطلب رؤوس أموال كبيرة في البلدان النامية بحيث يلبي الطلبات الجديدة التي تفرضها معايير الاستهلاك المسماة بالحديثة ، والاستعاضة عن واردات المنتجات المسماة بالوسيطة والسلع الرأسمالية ، واقتحام ميدان المنافسة في أسواق التصدير بالنسبة للمنتجات المصنعة. وستدعم تلك العملية أيضًا من خلال الأخذ المتزايد بأساليب من شأنها أن توفر اليد العاملة ، والمستمدة أساسًا من نتائج البحوث والتنمية في البلدان المتقدمة على الصعيد الصناعي ، حيث تشكل ندرة اليد العاملة وتكلفتها المرتفعة مشكلة مزمنة. وبناءً على ذلك ، فإن احتمالات المستقبل الخاصة بالبلدان النامية صعبة بلا شك فيما يخص العمالة ، مهما كانت الحال في مجال الانتاج. ويبدو من الضروري مراجعة أهداف التنمية بصورة عاجلة وجدية ، واعادة النظر في الاستراتيجيات على الصعيد الوطني والدولي.

ولب المشكلة انما يتمثل في تحسين توزيع الدخول ، لا من خلال تدابير لاعادة التوزيع بفرض الضرائب الهامشية وتطبيق سياسات معينة في الانفاق العام فحسب ، بل أيضًا باعادة توجيه السياسة الاقتصادية والاجتماعية على نطاق واسع بحيث تزداد بصورة محسوسة حصة الموظفين والعمال المزارعين من الدخل الوطني. ولن تحدث على الأرجح اعادة توزيع هامة للدخول في البلدان النامية الا بتضافر عوامل أو سياسات مختلفة مثل : توزيع الأراضي وزيادة الطاقة الانتاجية للمزارعين بفضل عوامل انتاج أفضل وتنظيم أنجع ، وتحقيق التكامل بين الصناعة والزراعة في الحالات الملائمة ، وكفالة التعليم والتدريب لقطاعات كبيرة من السكان ، وحماية واسعة للأجور ، وبرامج للصحة العامة ، ومكافحة المضاربة في المناطق الحضرية ، وتنظيم مؤسسات الدولة والتوسع فيها في القطاعات غير المؤاتية للمؤسسات الخاصة التي تستهدف الربح ، وفرض الضرائب التصاعدية العادلة ، وأخيرًا انشاء الأجهزة المؤسسية اللازمة لتطبيق كل هذه السياسات. ويشترط توفر امكانية زيادة الطاقة الانتاجية من خلال أنشطة البحوث والتنمية في الخارج واستخدام أفضل للتكنولوجيا المستوردة ، حتى يتسنى لبرنامج لاعادة توزيع الدخول على غرار ذلك الذي عرضناه توًا ، أن يساهم ، بقدر كبير – عن طريق خلق الطلب على السلع الأجرية وعلى الاحتياجات الأساسية مثل المسكن والتعليم – في الزيادة المنتظمة لفرص العمل في عملية التنمية حسبما تقتضي المعدلات المرتفعة للزيادة السكانية.

ولنتناول بايجاز ما هنالك من صلة وثيقة بين هذه السياسات والعمالة. ان الصعوبة الرئيسية التي تثيرها برامج توزيع الأراضي عند انجازها أو محاولة تنفيذها إنما

تكمن في أن تفتيت الملكيات الكبيرة كثيرًا ما يعتبر غاية في حد ذاته ، وقد أدى ذلك الى تقسيم الأراضي الى أجزاء متضائلة الصغر للتعيّش منها ، تفتقر الى التحسينات التقنية ، وقليلة الغلة الى حد أن المزارع لا يستطيع الحصول على أي قرض حتى لشراء بذور أفضل أو أسمدة. ومع ازدياد عدد أفراد الأسرة التي تعيش في المزرعة ، أي انخفاض المساحة المخصصة للفرد ، وحتى لو كانت الزراعة من النوع التكثيفي ، فان السكان يهاجرون من القرى الى المدن المتوسطة أو الكبيرة. وتوجد بالتأكيد أسباب أخرى لحركات الهجرة من القرى الى المدن ، ولكن السبب الرئيسي هو بلا أدنى شك فشل الزراعة ، وفقًا للصورة المقدمة أعلاه للاصلاح الزراعي ، في استبقاء شباب المناطق ذات الزيادة السكانية الشديدة ، في المزرعة أو في الأنشطة المتصلة بها. وفي أثناء ذلك لا تستغل على نحو كاف كثير من الأراضي الباقية بين أيدي المستثمرين التجاريين أو كبار المزارعين. وواضح أنه توجد هنا مصادر عديدة لم تستغل فيما يتعلق بفرص العمل الريفية والدخل. ومن البديهي أن أحد تلك المصادر هو الانتفاع بالأراضي الخالية أو غير الخالية أو غير المزروعة. ولكن لعل ما هو أهم من ذلك ضرورة تنظيم ودعم الزراعات الصغيرة – فيما يتعلق بالاستخدام الفعلي للأرض أو العقار في حد ذاته – بحيث تصبح صالحة للحصول على مساعدة مالية لاجراء تحسينات ذات طابع دائم ، وعلى تقاوى ذات غلة وفيرة ، وعلى وسائل الانتاج التقنية الحديثة ، والقدر الأدنى الضروري من المعدات والتجهيزات. ولا يعني ذلك بالضرورة ادخال الميكنة على نطاق واسع . ولكن يقتضي الأمر ادخال معدات تسمح بزيادة الطاقة الانتاجية دون انتقال الأيدي العاملة. وتتطلب المحاصيل الأوفر بل والمتعددة المزيد من الأيدي العاملة في موسم الحصاد وأيضًا لأغراض التخزين والتوزيع ، فتزداد تبعًا لذلك الدخول . ان الزراعة المتعددة ، حيثما تكون مستطاعة ، تتطلب الأيدي العاملة لمختلف الأعمال الزراعية الاضافية ، وتدر أيضًا دخلاً أعلى . ان استراتيجية انمائية زراعية تستهدف توفير العمالة وزيادة الدخل في الزراعات الصغيرة الحجم ، عن طريق نشاط من الطراز التعاوني ، لا تتعارض مع الزراعة التجارية في المزارع ذات الحجم المتوسط ، عندما لا يحظرها القانون. ولكنها تستلزم اعادة توجيه الموارد نحو وحدات من الطراز التعاوني ، عن طريق استثمارات من القطاع العام وتمويل طويل الأجل بشروط ملائمة . وان توفير معلومات أفضل عن التخزين وحفظ السلع الغذائية وغيرها من المنتجات وعن حماية المحاصيل ، لمن شأنه أن يساعد على زيادة الدخل ويحافظ على العمالة . وعلى القطاع العام أن يوفر بنى أساسية مناسبة قادرة على تهيئة فرص العمل أيضًا بفضل تطبيق طرائق التشييد التي يمكن أن تستخدم

اليد العاملة الزراعية الوفيرة التي تكون عادةً متعطلة اثناء جزء من السنة.

ولكن التوسع في الزراعة وحدها لن يُساهم كثيرًا على الأرجح في خلق فرص عمل في المناطق الريفية الا اذا بذل جهد جدي، بوسائل عامة وخاصة، لادماج منشآت صناعية في المجتمعات الزراعية. وكثيرًا ما تنزع سياسة الحكومات، حتى بعد اعادة توزيع الأراضي على نحو ما، الى معاملة الفلاحين كفئة من الناس كتب عليهم أن يظلوا فلاحين الى الأبد. ان هؤلاء يزرعون أراضيهم بالمساعدة التي تتاح لهم ويبيعون منتجاتهم. ويجني آخر - الوسيط، أو مالك مؤسسة التجفيف أو مصنع السلع الغذائية أو محلج القطن أو أي مرحلة أخرى من عملية التحويل - جزءًا كبيرًا من القيمة المضافة. وينتهي الأمر بالعاملين في الزراعة والزائد عددهم عن الحاجة الى العمل بأجر منخفض في مصنع لتحويل السلع أو الهجرة الى المدن حيث يعانون من البطالة الجزئية. ومن الواضح اذن أن سياسة واسعة لاعادة التوزيع قد تتمثل في ادماج التحويل الصناعي، بقدر الامكان، في الأنشطة الزراعية. وان مشاركة الأيدي العاملة المتاحة والمتزايدة على نطاق واسع، يمكن أن تتخذ أشكالاً متنوعة من تقاسم الأرباح بما في ذلك الملكية الكاملة، في نهاية المطاف. وفضلاً عما لهذا التدبير من أثر مباشر على العمالة واستبقاء اليد العاملة في المناطق الريفية، سيكون له أيضًا آثار غير مباشرة على العمالة من خلال زيادة المصروفات الأساسية التي قد يستدعيها رفع الأجور ومشاركة المزارع في الأرباح بصورة مباشرة.

ومن بين الشروط الضرورية لمثل هذه السياسة، توفير تعليم وتدريب ملائمين. فما زال التعليم الريفي في بلدان العالم الثالث غير كافٍ الى حد كبير ولا يبدو أنه آخذ في التحسن. ويبين تقدير وضعه فريق دراسات باليونسكو أنه، وفقًا للتطور الحالي، سيكون هناك، في ١٩٨٠، حوالى ٢٣٠ مليون طفل غير ملتحقين بالمدارس، ربما كان أغلبهم في المناطق الريفية للبلدان النامية[٤]. وحتى في ١٩٦٨ لم يتجاوز معدل الالتحاق بالمدارس الابتدائية ٤٠ ٪ في أفريقيا و ٥٥ ٪ في آسيا و ٧٥ ٪ في أميركا اللاتينية[٥]. وإذا ما استثنينا من هذه المناطق بعض البلدان المتقدمة في مجال التعليم، فإن الأرقام المتوسطة تصبح أقل بدون شك، وعلاوة على ذلك فإن الجزء الأكبر من القيد بالمدارس يكون في المدن على أية حال. والمدارس الريفية الموجودة نادرًا ما توفر

---

٤. انظر : Edgar FAURE et al., *Apprendre à être*، الفصل ٢، صفحة ٤٣، باريس، يونسكو، فيار، ١٩٧٢.

٥. المرجع السابق الاشارة اليه، ص ٣٧.

تعليمًا بعد الصف الثالث ونوعية هذا التعليم غير مرضية الى حد بعيد ، ليس فيما يتعلق بالمعلومات النظرية فحسب بل أيضًا بالنسبة للاحتياجات المحلية. وربما يشجع هذا التعليم جزءا كبيرًا من الأطفال المقيدين بالمدارس على البحث عن عمل في المدن فيزداد بذلك العدد الهائل من الأفراد غير المؤهلين المتعطلين أو الذين يعانون من البطالة الجزئية. والتعليم والتدريب التقنيان ، بغرض التأهيل للزراعة والأنشطة الريفية ذات الصلة بها ، بما في ذلك تحسين الانتاج الحرفي ، يعانيان أيضًا من قصور مماثل ان لم يكن أوسع نطاقًا. وإذا كان الهدف هو تطوير الزراعة التقليدية وادماج المزيد من العمليات الصناعية فيها ، ينبغي بذل جهد متزايد بتخصيص مزيد من الموارد للتعليم والتدريب في الريف، بما في ذلك البرامج المخصصة للكبار.

والمقصود بحماية الأجور التي ذكرت أعلاه ، هو تنمية الوسائل القانونية والمؤسسية لرفع الأجور الى ما فوق الحد الأدنى الحيوي في الريف وفي المدن. وقلما يطبق مفهوم الأجر الأدنى في بلدان العالم الثالث. وعلى كل حال فان هذا الأجر يحدد عادةً في مستوى لا يكاد يتجاوز الحد الأدنى الحيوي. ويتعين بصفة عاجلة وضع سياسة عمل تستهدف فرض احترام حد أدنى للأجور من خلال البرامج التربوية والاقناع والتدريب بغية رفع الطاقة الانتاجية. وان الحركة النقابية لا تزال ضعيفة في البلدان النامية ، وتصطدم في كثير من الأحيان بجماعات رجال الأعمال أو توجهها بشدة سياسة عامة تحابي هذه الجماعات. فعلاوة على الدفاع عن الأجور وشروط العمل ، تستطيع النقابات العمالية المساهمة مساهمةً قويةً في تعزيز برامج التعليم والتدريب للعمال والمتدربين. وتستطيع المؤسسات الصناعية من جانبها ، الاشتراك في هذه البرامج التي لا ينبغي أن تترك لمبادرة الدولة وحدها. وهناك الكثير مما ينبغي انجازه بعد في هذا المجال الواسع.

ان برامج الصحة العامة لا تستهدف فقط خفض الوفيات ومعدلات المرض بالطب الوقائي والعلاجي وعلم الصحة ، وهو أمر مستحسن بصفة عامة ، بل أيضًا تعديل مسار النشاط الاقتصادي وزيادة الطاقة الانتاجية. ان الصعوبات التي تصادف في برامج الصحة العامة والتي تصادف أيضًا البرامج التربوية والتدريبية إنما تتمثل في أن مفعولها في البلدان النامية قلما يتجاوز المراكز الحضرية الكبرى. والمشكلة هنا مشكلة توزيع الموارد فيما يتعلق بالبرامج ذاتها وتدريب العاملين اللازمين بما فيهم المساعدين منهم ، حيث أن المعلومات الطبية منتشرة انتشارًا واسعًا لعلاج الأمراض المألوفة أو المعقدة والوقاية منها. وينبغي أن يكون للطب الريفي وبرامج الصحة العامة وكذلك توصيل المياه وتصريف المياه المستعملة ، الأولوية في برامج تحسين الموارد

البشرية في جميع أنحاء العالم الثالث. وتنجم عن ذلك مزايا لا حصر لها في شكل فرص عمل ودخول ثابتة وتحسين مستوى المعلومات، وزيادة القدرة العامة للفرد على القيام بدور مفيد في المجتمع بفضل تغذية أفضل. وكثير من الناس في البلدان النامية يعانون من سوء التغذية فيما يتعلق بالاحتياجات من البروتينات والسعرات الحرارية، ويعانون كذلك من الأغذية غير الملائمة.

ان سياسة مثل التي أوضحناها آنفًا، تشكل أنجع وسيلة لاستثمار الموارد البشرية حاليًا ومستقبلاً لصالح المجتمع، باعتبارها منتجة ومستهلكة في آنٍ معًا. ونظرًا للتزايد السريع في عدد السكان في العالم الثالث، وحتى إذا أخذنا بالاعتبار حدوث انخفاض ملموس في المواليد خلال السنوات الخمس وعشرين القادمة، فان المهمة لا تزال هائلة ولم يسبق لها مثيل. إنها مشكلة خطيرة ينبغي التصدي لها بسرعة فائقة.

وكما رأينا من قبل فانه يتعين لهذا الغرض اعادة النظر في أهداف التنمية لاحداث تغييرات أساسية فيها. وكثيرًا ما يحدث أن تحاكي البلدان النامية نماذج البلدان الأكثر ثراء، فتسعى الى التصنيع خاصةً لانتاج سلع استهلاكية تتميز بها مستويات معيشة الطبقات الوسطى والعليا التي تستلهم النماذج الاستهلاكية في البلدان الغنية. وذلك بفضل التقنيات الحديثة للاعلان والبيع، فيؤخذ بمعايير مصطنعة للجودة وتفرض تعريفات جمركية وغيرها من القيود على الواردات لحماية سوق تتسم بارتفاع الأسعار. ان الدروس المستفادة من المراحل الأولى من التصنيع في البلدان التي أصبحت الآن متقدمة، حيث كانت تعرض السلع الأساسية المنتجة بكميات وفيرة ودون زخارف لا داعي لها بأسعار منخفضة، تهمل اهمالاً خطيرًا. ذلك أنه يتعين على كل بلد نامٍ أن يحدد لنفسه أهدافًا مادية للاستهلاك الأساسي وان ينظم وفقًا لذلك، مستعينًا بتقنيات تخطيطية ملائمة، نظام انتاجه وتوزيعه. وقد ينجم عن ذلك توسع مطرد في مؤسسات القطاع العام لا بالنسبة للصناعات الأساسية فحسب، بل أيضًا في الصناعات المعروفة بالخفيفة: تصنيع السلع الغذائية وتوزيعها، انتاج الأدوية والكتب المدرسية ومنتجات عديدة أخرى أساسية (من المسلم به أن انتاج منتجات ذات صفة أساسية أقل، لتصديرها، سيظل هدفًا له ما يبرره في كثير من النظم الاقتصادية نظرًا لما له من قيمة تبادلية دولية ربما تعود بالنفع).

ويقتضي كل ذلك اختلاط القطاعات في عملية التخطيط التي ينبغي أن تعتبر ايجاد فرص العمل هدفًا رئيسيًا، تعد التربية والتدريب والصحة والتدابير الأخرى الخاصة باعادة التوزيع، وسائل ضرورية لتحقيقه. ويعني ذلك أيضًا أن معيار الاختيارات التكنولوجية سيكون توفير فرص العمل وليس الأسلوب التقليدي القائم

على توخي اقتصاد العمالة ، كلما كان هذا الاختيار مستطاعًا تقنيًا واقتصاديًا. وبهذا الصدد ، استرعت منظمة العمل الدولية وباحثون مستقلون الانتباه بشدة في السنوات الأخيرة الى ما لوحظ من احجام عن الأخذ بتكنولوجيا صناعية مستوردة من البلدان المتقدمة أو الحفاظ عليها . وهي تكنولوجيا تناسب الاقتصاديات التي تندر فيها الأيدي العاملة أكثر مما تناسب اقتصاديات العالم الثالث التي تتميز بوفرة الأيدي العاملة غير المؤهلة. ولا يكفي ، لحصر أبعاد هذه المشكلة وسبر أغوارها ، القول كما جاء في الدراسات الحديثة لمنظمة العمل الدولية ولمنظمة التعاون والتنمية الاقتصادية بأن السياسات الجمركية والضريبية والحوافز، الخ... في البلدان النامية تساعد على الانخفاض النسبي في أسعار السلع الرأسمالية ، مما يدفع المؤسسات الصناعية الى استخدام معدات من شأنها الحد من الأيدي العاملة وربما الى الاستثمار المفرط . وقد درست مسألة التوتر الناجم عن الخلل في أسعار العوامل الاقتصادية. وهي مفهومة جيدًا ويمكن بلا أدنى شك حلها بانتهاج سياسة علاجية. ولكن المشكلة تذهب الى أبعد من ذلك وتكمن في الامكانات البحثية الكبيرة ، بما فيها النماذج شديدة التعقيد للمعدات في البلدان المتقدمة ، المكرسة لانتاج المعدات اللازمة للاحتياجات الصناعية للبلدان الغنية. ويكاد يكون من المؤكد انه قلما يتطرق التفكير، لدى الاضطلاع بأنشطة البحث والتصميم ، الى الظروف السائدة في العالم الثالث ، فيما يتعلق بالتخصيص النسبي للعوامل واستخدام المواد المحلية والتطويع لنطاقات أضيق من الانتاج ، الخ... وما من أحد يستطيع أن يلوم مصممي المعدات على أداء عملهم وفقًا لاطار تفكير تقليدي. ولكن البلدان قليلة التنمية فقيرة جدًا في وسائل البحث وقلما تستطيع التغلب على التقاليد أو اتفاقات التسويق ، وتصميم معدات تتطلب رأس مال أقل ، وان كانت البحوث الحديثة بدأت تشير الى أن ثمة امكانات متوفرة على مستويات مختلفة وفيما يتعلق بمهام صناعية محددة[6] .

ينبغي إذن أن تتضمن استراتيجية جديدة تتعلق بالعمالة وباستخدام أفضل للموارد البشرية ، سياسة استيراد انتقائية فيما يتعلق بالتكنولوجيا وسياسة توسعية محلية في مجال البحوث والتنمية. ولا بد هنا من تجاوز الأفكار الحالية الخاصة باستعمال المواد المحلية وتطويع التقنيات للظروف المحلية ، الخ... والاقدام بجرأة على تصميم معدات صناعية تتطلب زيادة نسبية في الأيدي العاملة وتساعد على الحد من

٦. أنظر : G.K. Boon في *Choice of techniques in the metal working industry* (لم ينشر) .

الاسراف. ولا يقل عن ذلك أهمية تصميم سلع استهلاكية معمرة ونافعة تتناسب مع القوة الشرائية للجماهير ولا تستهدف تلبية احتياجات الطبقات الغنية والبورجوازية العليا، «لمساكنها الفخمة وحدائقها». ان التوسع في البحوث والتنمية يقتضي بالطبع مساندة من جانب الحكومة وهذا من اختصاص سلطات التخطيط، ولكنه في حاجة أيضًا الى حوافز ضريبية وغيرها للمصروفات الخاصة المكرسة للبحوث والتنمية، كما ينبغي أن يمول أيضًا بالتوسع في التعليم وتحسينه في المرحلتين الثانوية والعالية.

ان التنمية تفترض تغيرًا بنيويًا كما يجب أن تكون السياسة الانمائية، أساسًا، قرارًا يتخذه المجتمع باعادة توزيع موارده بحيث تشكل قدرة انتاجية تستطيع تلبية احتياجات السكان على المدى الطويل لا على الصعيد المادي فحسب بل أيضًا على الصعيدين الاجتماعي والثقافي. ان رأس المال بوصفه القدرة الانتاجية التي يخلقها الانسان لتحسين الموارد الطبيعية، يحتل مكان الصدارة في التنمية. والتقدم التقني عامل ضروري من عوامل الانتاج، يتضح في انتاجية أعلى لرأس المال واليد العاملة على حد سواء. ولكن الموارد البشرية، التي كثيرًا ما تعتبر مجرد يد عاملة متجانسة – هي أيضًا، من ناحية ما، رأس مال وعلم. وهي أكثر العناصر اهمالاً في البلدان النامية، وليس على حساب هذه البلدان فحسب بل ينطوي ذلك أيضًا على مخاطر بالنسبة لها، حيث أن نماذج النمو قد أسفرت حتى الآن عن زيادة البطالة والبطالة الجزئية. ويعني ذلك سوء التوزيع والفقر والاحباط والفشل. ان المهمة، أساسًا، مهمة وطنية، يتعين على كل بلد الاضطلاع بها وحده حسب الهدف النهائي الذي يتوخاه ووضعه الدولي، وأسلوب معيشته. الا ان للتعاون الدولي دورًا هامًا أيضًا في هذا الصدد ولا بد من الادلاء ببعض الملاحظات حول هذا الموضوع.

لقد عشنا جيلاً قيل لنا فيه انه لا بد من اجراء عمليات نقل لرؤوس الأموال على نطاق واسع من البلدان الغنية الى البلدان الفقيرة لمساعدة هذه الأخيرة في تنميتها الاقتصادية. وكانت هذه الفكرة مستوحاة من النظريات الخاصة بتحركات رؤوس الأموال كوسيلة لتمويل فائضات الاستيراد وخاصةً استيراد معدات الانتاج. الا أن التركيز انصب، في الآونة الأخيرة، على التخلف التكنولوجي أكثر منه على التخلف فيما يتعلق بالادخار – وهو شيء مصطنع مهما كان الأمر. وفسرت وظيفة تحركات رؤوس الأموال والمعونة الدولية على أنها تعني تضييق الهوة التكنولوجية. والواقع أن عمليات نقل رؤوس الأموال – مهما كانت نتائجها المالية (والحديث عنها يطول) – اعتبرت على أنها تتيح نقلاً للتكنولوجيا على نطاق واسع لصالح البلدان قليلة النمو، بوسائل مختلفة: مساعدة تقنية من منظمة الأمم المتحدة أو بعض البلدان مباشرةً

بموجب اتفاقات ثنائية ، ونقل الدراية الفنية والأساليب الصناعية أما في شكل سلع رأسمالية أو اتفاقات تراخيص تصنيع من قبل الشركات متعددة الجنسيات ، وبحوث زراعية تمولها المؤسسات الخاصة الكبرى وما الى ذلك . وقد أصبح الآن جليًا أن جزءًا كبيرًا من عمليات النقل التكنولوجي هذه كانت عديمة الفائدة بل وضارة ، وان النقل الخاص للدراية الفنية كان باهظ التكاليف ومفيدًا للبلدان المنتفعة . بل وان جزءًا كبيرًا من التدريب المتاح في اطار «المساعدة التقنية» استعمل للترويج لبيع معدات استوجبت الاستدانة ، ولم تكن في كثيرٍ من الحالات ذات أهمية أساسية . واقترن كل ذلك بزيادة البطالة المحلية وفي كثيرٍ من الأحيان بهجرة الكفاءات . وهذا وضع لا يدعو الى الارتياح . وقد أضافت البلدان التي تقدم المساعدة ، الأهانة الى الاساءة فأخذت تخفض مبالغ المساعدة أو تستخدمها لأغراض سياسية ، بينما تشكو الشركات متعددة الجنسيات من التشريعات المحلية في البلدان التي فتحت لها أبوابها في حين قد تقبلها عادةً في بلدها الأصلي .

وإذا ما نظرنا الى المستقبل ، فقد نلاحظ أن كل استراتيجية المساعدة الدولية قد ضلت طريقها . ان ما ينقص البلدان النامية ، ليس هو المال أو تكنولوجيا زائدة عن الحاجة أو محدودة تستخدم خاصةً في انتاج سلع لها أهمية ثانوية في سلم رشيد للقيم ، بقدر ما ينقصها التعليم والتدريب . وان أحد الأخطاء الفادحة في المساعدة التقنية الدولية منذ البداية – أي منذ ٢٥ سنة – كانت تفضيل معلومات الخبير على حساب متطلبات التدريب . لقد أغرقت البلدان النامية بخبراء مزعومين تقدمت بهم السن – إذ أن عددًا كبيرًا منهم كان من رجال الادارة الاستعمارية المتقاعدين أو أشخاص غير مرغوب فيهم في بلادهم الأصلية – سرعان ما يسبقهم الركب ولا يستطيعون متابعة أحدث الاكتشافات العلمية والتقنية . وقد فضلت هذه السياسة على انشاء مراكز التدريب الاقليمية والوطنية الأساسية – من منظور طويل الأجل – بمساعدة أخصائيين دوليين مبرزين ، وكان بوسع هذه المراكز وحدها الاسهام في اعداد الأطر الوطنية المسؤولة في مجالات الجهود العلمية والتكنولوجية والادارية العديدة التي تتطلبها التنمية . ولنتخيل فقط ما كان يمكن تحقيقه في خمس وعشرين سنة في ظل الرعاية الدولية لو كان ترتيب الأولويات مختلفًا . ولو أن العالم الثالث استعاض عن هذا العدد الهائل من شهور الخبراء ذوي المعلومات العقيمة في أغلبها – ناهيك عن الصعوبات البيروقراطية – بانشاء شبكة واسعة من المعاهد التدريبية الاقليمية والوطنية ، ولو تسنى دعم الجامعات ومراكز البحوث الأخرى في الوقت المناسب ، وبذلت جهود ايجابية لتشجيع الانفاق على البحوث والتنمية لتلبية الاحتياجات المحلية

وفقًا للظروف المحلية ، سعيًا الى المفاهيم المحلية ، الخ... ولا يعني ذلك أنه لم ينشأ عدد كبير من مراكز التدريب والبحث الهامة ، بالدعم الدولي ، الا أن هذه المراكز لم تلب الاحتياجات المحلية ويمكن القول بأن تمويلها ليس مضمونًا في المستقبل.

ان التدريب سلسلة بلا نهاية. إن من يعلّم أو يدرب شخصًا ، يصبح له في أغلب الأحيان تلامذة كثيرون. وإذا ما تسنى تحديد المشكلات على مختلف الأصعدة ، يمكن تحقيق أثر التعليم والتدريب على مستوى النظام كله : في المناطق الريفية والحضرية ، وفي التعليم الابتدائي أو الثانوي أو العالي ، وفي قطاعات عديدة في آنٍ معًا ، وبعبارة مختصرة ، في نقاط عديدة من بنية معينة. وعلاوة على الجهود الوطنية ، لدى اعادة تحديد الأهداف من منظور التنمية طويلة الأجل ، لا بد من خطة دولية لتحقيق التحسين المتكامل للموارد البشرية بحيث يشمل التعليم والتدريب والصحة. وان برامج تخطيط الأسرة ينبغي بالتأكيد أن تشكل جزءًا هامًا من هذه الخطة على أن يكون الهدف الديموغرافي هو خفض معدلات النمو السكاني المرتفعة جدًا في البلدان النامية. ولكن الزيادة الحتمية لعدد السكان خلال السنوات المائة القادمة ينبغي أن يعد لها على نحو أفضل من الناحيتين الثقافية والتقنية ، إذا ما أردنا حل ما سيطرح من مشكلات التنمية. ويجب أن يكون ذلك هو الركيزة الأساسية للبرامج المستقبلية للتعاون الدولي. إن الموارد البشرية ليست «موارد» فحسب. إنها تشكل أيضًا الطرف المنتفع بمختلف أشكال الجهود بوصفها المستهلكة للسلع والخدمات المادية والثقافية والروحية.

بيتر سكوت*

التعليم في مفترق الطرق

إن التقرير الذي اضطلعت باعداده اللجنة الدولية لتطوير التعليم برئاسة السيد ادغار فور رئيس الوزراء ووزير التربية الوطنية السابق لفرنسا ، يعتبر ولا شك وثيقة ثورية تتضمن الكثير مما يتمناه الفرد ويأمل فيه ، بالرغم من كل الصعاب والضغوط التي أحاطت بعمل أعضاء اللجنة السبعة.

وليس الذنب ذنب اللجنة إن هي لم تستطع – في الوقت الذي كان بمقدورها التنديد بالتقسيم المجحف للعالم الى بلدان متقدمة وبلدان نامية – ان تقترح حلاً أكثر راديكالية من التوصية التي صدرت عن مؤتمر الامم المتحدة للتجارة والتنمية التي عقدت منذ أربع سنوات ، والتي قضت بأنه ينبغي على الدول الغنية أن تعطي ١ ٪ من دخلها القومي كمساعدة لدول العالم الثالث. علمًا بأن هذا الاقتراح ، على تواضعه ، لم يُحترم الاّ من عدد محدود من الدول. وكذلك ليس من خطأ اللجنة إن لم تستطع ان تدرس بدقة وتعمّق العلاقة بين التعليم والسلطة في المجتمع ، او ان تتساءل عما إذا كان تأمين ثقافة عامة أوسع للفرد ، عن طريق إصلاح التعليم ، من شأنه إزالة الفوارق الطبقية والعرقية ، وعما اذا كانت الاصلاحات ممكنة أصلاً قبل زوال هذه الفوارق.

ومن نافلة القول الزعم بأن اللجنة لم تضع هذه التساؤلات نصب عينيها أو أنها لم تأخذها في الاعتبار. فكما لا نستطيع أن نلوم حصان العربة لأنه ليس جوادًا أصيلاً ، كذلك لا يسعنا أن نلوم دعوة من أجل إصلاح التعليم لأنها ليست إعلانًا

* بيتر سكوت (المملكة المتحدة) – نائب رئيس تحرير مجلة التايمز اللندنية للتعليم العالي. وكان من قبل يسهم في تحرير مجلة التايمز للتربية وصحيفة التايمز.

سياسيًا. فمن المهم أن ندرك أنه توجد هوة عميقة بين يسر وسهولة مقترحات هيئة دولية لعدد من الاصلاحات التقدمية المرجوة في قطاع التعليم، وبين الصعوبات التي تواجه بيع هذه المقترحات الاصلاحية في سوق السياسة للمحافظين والحكومات والناس الذين لا يهمهم سوى معرفة النفقات التي تتكلفها هذه الاصلاحات. ان التعليم لا يعلو فوق السياسة، وانما هو عرضة للأهواء والتحيّزات التي تطبع العمل السياسي وتؤثّر فيه. وانصافًا لأعضاء اللجنة، ينبغي الاعتراف بأنهم كانوا يدركون هذه الحدود، إذ جاء في تقريرهم: «من الغرور ان ندّعي أننا «نقاتل» لتحقيق مجتمع متعلم يبعث في يوم مشرق وقد استكمل شكله واستعداده وأخذ زخرفه وبدا براقًا لامعًا كلعبة جديدة، لأننا نتحدث عن هذا العالم بعبارات طنانة رنانة. وأقصى ما نتمناه أن تصبح محاولاتنا احد الشعارات والنداءات التي ترفع كالأعلام فيما يُثار من معارك سياسية واجتماعية ضارية، تؤدّي الى خلق ظروف موضوعية، يبذل فيها الجهد ويطلق فيها العنان للخيال وللقيام بالأفعال والأعمال الجريئة».

ويتضمن التقرير ثلاثة مباحث هامة:

١. الفجوة المتزايدة الاتساع في الثروة، ومن ثم في الوسائل التعليمية، بين البلدان المتقدمة مثل الولايات المتحدة والاتحاد السوڤياتي واوروبا من جهة، والبلدان النامية في افريقيا وآسيا من جهة ثانية.

٢. الحاجة الى توسيع مفهوم التربية من حيث المكان (بأن لا تبقى التربية محصورة داخل جدران المدرسة او الجامعة)، ومن حيث الزمان (بأن لا تبقى التربية مقتصرة على سنوات المراهقة وأولى سنوات الرشد بل بأن تمتد على سنوات العمر كلها).

٣. الحاجة لتخطي الحواجز التقليدية في علم التربية وتنمية نظم ديموقراطية وطرق أكثر ملاءمة لتعليم الجماهير، وذلك بتوسّل التكنولوجيا وغيرها من المستحدثات.

ولقد عالجت اللجنة المبحثين الأول والثاني بطريقة منظمة ومفصلة. أما المبحث الثالث، الذي يتفرع منطقيًا عن المبحثين السابقين، والذي يحتمل أن يكون أكثر أهمية – وإن كان في نفس الوقت اكثرها اثارة للجدل والنقاش –، فلم يُعالج على نحو منهجي. وعندما نتصفح التقرير نجد لمحات وضاءة عن مجتمع المستقبل المتعلم، وإن كانت معالم هذا المجتمع تظل غير واضحة تمام الوضوح.

مشكلات المعونة

«ان مأساة العالم المعاصر الأساسية كامنة في الهوة المادية المتزايدة الاتساع التي تفصل بين البلدان الصناعية والبلدان النامية». هذا التأكيد القاطع الذي بدأت به اللجنة تقريرها يبين جو مناقشة اللجنة للبحث الأول. وتبرز اللجنة ان هذه الهوة سوف تتسع في نهاية هذا القرن، حتى ولو تحققت جميع الأهداف المرسومة في العقد الثاني للتنمية لهيئة الأمم المتحدة. وتمضي اللجنة في توضيحها بأنه حتى لو ثبت معدل الزيادة في سكان بلدان العالم الثالث عند النسبة ما بين ١,٨ ٪ و ٢ ٪ – وهو معدل اقل من معدل الزيادة الحالية – وكانت الزيادة في الدخل القومي تتراوح بين ٥ ٪ و٦ ٪، وكان الانتاج يتزايد بمعدل المتوسط في الخمس والعشرين سنة الأخيرة، فان الفجوة بين الدول الغنية والدول الفقيرة سوف تكون اكثر مما هي عليه الآن بـ ١٥ ٪ سنة ٢٠٠٠. وتنعكس هذه الفجوة بطبيعة الحال على الانفاق في التعليم، وقد ازداد الدخل القومي في الدول المتقدمة ما بين ١٩٦٠ – ١٩٦٨ بمقدار ٧٨ ٪، وازداد الانفاق على التعليم باعتبار انه يمثل نسبة من الدخل القومي من ٣,٥٢ ٪ الى ٤,٧ ٪. وفي نفس الفترة ازداد الدخل القومي للدول النامية بمقدار ٦٢ ٪ وازداد الإنفاق على التعليم باعتبار انه يمثل نسبة من الدخل القومي من ٢,٧٣ ٪ الى ٣,٩١ ٪. وعلى هذا، فبالرغم من حدوث زيادة مطلقة في الانفاق في دول العالم الثالث، فان نصيبها من الانفاق في التعليم على نطاق العالم قد انخفض من ٩ ٪ سنة ١٩٦٠ الى ٨,٦ ٪ سنة ١٩٦٨. وقد عبّر التقرير عن هذه الهوة المتزايدة في الاتساع باعتبارها نوعًا من التمييز يزداد سوءًا. وبينما نجد أن ما يقرب من نصف الشباب (٤٤,٥ ٪) في الولايات المتحدة يتلقون تعليمًا عاليًا، وأن ١٥ ٪ يتلقون هذا النوع من التعليم في اوروبا، نجد أن أقل من ٤ ٪ هم الذين لهم حظ تلقي هذا النوع من التعليم في أميركا اللاتينية وآسيا، وأن النسبة أقل من ذلك في افريقيا. وبالاضافة الى هذا، فان عدد التلاميذ في الدول النامية يزيد بما يقرب من ٦٥ مليون تلميذ عما لدى أوروبا وأميركا الشمالية، ومع ذلك فانهم يتساوون في عدد المدرسين.

ولقد أصدرت اللجنة حكمًا قاسيًا جدًا على هذه التمييزات غير المقبولة وكتبت تقول: «لا سبيل قط إلى ردم هذه الهوّة بغير نقل منظّم وعاقل، وبغير توزيع عادل للرصيد العلمي والتكنولوجي الذي يتراكم ويتجمع عند قطب واحد من الجنس البشري». ويبدو أن اللجنة غير متفائلة وانها تردد ببساطة التمني الذي عبّر عنه مؤتمر الأمم المتحدة للتجارة والتنمية الذي عُقد عام ١٩٦٨ بأن تضع الدول المتقدمة اقتصاديًا في الاعتبار نداء هيئة الأمم المتحدة وتبذل جهودًا حقيقية لتحويل نسبة

١ ٪ على الأقل من دخلها القومي سنويًا الى دول العالم الثالث . ويشير التقرير الى ان مجموع اسهامات الدول المتقدمة لمساعدة الدول النامية عام ١٩٧٠ لم يتعد ٠,٧٨ ٪ من دخلها القومي الذي يبلغ ٤ مليارات دولار ، وهذه النسبة أقل بكثير من الهدف الذي تحدد عام ١٩٦٨ ، علمًا بأن خمس دول فقط استطاعت أن تسهم بمقدار يزيد على ١ ٪ من دخلها القومي لمساعدة دول العالم الثالث . وقد يكون ما فعلته بريطانيا في السنوات الثماني الأخيرة مثالاً جيدًا على الأولوية التي بدأت الدول المتقدمة اعطاءها للمساعدات الخارجية. ففي سنة ١٩٦٤ جاء حزب العمال الى الحكم وقرّر ان يحسن سجل بريطانيا في هذا المجال ، فأنشئت وزارة مستقلة للتنمية عبر البحار ، وأسندت الى « بربارا كاسل » وهي شخصية بارزة في التنظيم العمالي ، واحتلت هذه السيدة مقعدًا في مجلس الوزراء وكانت أول وزيرة لهذه الوزارة . ولكن بالرغم من ذلك ، فان المساعدات الخارجية كانت تأتي دائمًا متأخرة في ترتيب الاولويات في سياسة الحكومة ، وذلك ببساطة لأن الملايين الذين يعيشون فيما وراء البحار والذين هم في حاجة ماسة الى المساعدة ليست لهم اصوات في الانتخابات يمكن أن يستفيد بها حزب العمال ، ولذلك لا تلقى طلباتها الاهمية التي نجدها عندما يحتاج أهالي برمنجهام او نيوكاسل الى مدارس ابتدائية جديدة ، ذلك أن لاهالي هذه المناطق أصوات يمكن ان تفيد حزب العمال . وليس معنى هذا ان الشعب البريطاني اقل اقتناعًا من حزب العمال بالحاجة الى مساعدة دول العالم الثالث . ولكن القضية أنهم مقتنعون بأن هناك حاجة أكبر لحل المشكلات الاقتصادية التي تواجه البلاد ، أو أنهم في حاجة لبناء مدارس ومستشفيات جديدة . وليس ثمة شك في أن اللجنة على حق حين تقترح ضرورة أن يضاعف المجتمع الدولي ، عبر منظمات مثل هيئة الأمم أو اليونسكو ، من جهوده لاعادة توزيع ثروة العالم المادية والعقلية . ولا يكفي أن نركن الى ضمير هذه الدول ، فالضغط الاخلاقي وحده لا يمكن مطلقًا أن يكون العامل الحاسم في صنع القرارات السياسية . فبالمنظور الاقليمي الضيّق ، سوف تجد الحكومات دائمًا ان لديها أولويات أكثر اهمية من تقديم المعونات الى دول العالم الثالث ، باستثناء فترات قصيرة عندما تحرّك المثالية والضغوط الأخلاقية ضمير العالم المتطور الصناعي . والواقع ، أنه لا يمكن تقدير مدى الظلم الفادح الذي ينتج عن الفجوة المتسعة بين الدول الغنية والدول الفقيرة الا من خلال المنظور العالمي الأشمل ، وحينئذٍ يمكن صدور الارادة السياسية والقرارات لتصحيح هذا الخطأ .

وفي الفصل النهائي من التقرير تحت عنوان « في طريق التضامن » ، تحاول اللجنة أن تقترح طرقًا يمكن بواسطتها زيادة المعونة ، وأن تحدد المبادئ التي ينبغي أن

تحكم منح هذه المعونة وقبولها. وبالرغم من ترابط الهدفين، الا أن اللجنة كانت اكثر نجاحًا فيما يتعلّق بالهدف الثاني. وعن طريق تشجيع المعونة الدولية التي يشترك في تقديمها عدد من الدول، بدلاً من المعونة الثنائية التي تعقد بين بلدين على حدة، تأمل اللجنة في امكانية اتخاذ اجراءات أكثر فاعلية تتيح النقل الأساسي للموارد من الدول الغنية الى الدول الفقيرة. وتأمل اللجنة أيضًا في أن يتاح لدول العالم الثالث أن تتلقى المعونات والمساعدات غير مشروطة، وفي ظل ظروف أقل سيطرة مما كان يحدث في الماضي. وبالرغم من تعذّر تحقيق هذا المطلب، الا انه لا توجد استراتيجية بديلة.

ويتبنى بعض أعضاء اللجنة برنامجًا عالميًا للاصلاحات الجديدة في التعليم. ويخططون لتمويل هذا البرنامج، وتمثل أفكارهم بهذا الصدد الأساس الوحيد السليم لما يبذل من جهود لزيادة المعونة المرجوة. وقد كتبت اللجنة تقول: «إن تمويل البرنامج الدولي ينبغي أن يتم بالدرجة الأولى عن طريق توفير مبلغ من الميزانية يعادل نسبة مئوية معينة مما تخصصه الدولة للجيش. ومن الواضح الجلي أن الأمم والشعوب اذا ما اتجهت كلها تدريجيًا نحو نزع التسلح الشامل، واستجابت لنداء القوى المُحبة للسلام والديموقراطية والتقدم في العالم أجمع، فان ذلك لن ينقذ البشرية مما يهددها من أخطار فحسب، بل سوف يمكنها كذلك من الاستفادة من امكانيات كبرى لصالح المجتمعات البشرية. ان هذا الأمل، وان كان تحقيقه بعيدًا، في نظر البعض، إلاّ أن العزم على تخصيص قسط صغير من الاعتمادات العسكرية من أجل تنمية التربية، سوف يكون بدون شك بادرة طيبة ذات قيمة عظمى، وسوف يعبر عن ارادة الشعوب والحكومات على القيام – من غير تواكل ولا توان – بأعمال جليلة في خدمة الانسان، من اجل تحرره الثقافي والروحي، ومن اجل تفتح شخصيته». وتثير الدعوة التي يتبناها اليسار في كثير من البلدان لتخفيض ميزانيات الحروب لصالح زيادة الانفاق على تطوير وتحسين التعليم وغيره من الخدمات الاجتماعية، ردود فعل متباينة، تتراوح بين الاتهام بالخيانة والاغراق في الخيال، مع الاعتراف بقيمة هذه الآراء. وان تقرير اللجنة، بصرف النظر عن الصعوبة التي تعترض تحقيقه، يبين أن على الدول ان تخصص نسبة من ميزانيتها للتثقيف يعادل ما تخصصه لنشر الموت واشاعة الدمار. هذا الأمل الذي تعبّر عنه اللجنة هو الأمل الوحيد الباقي.

والجانب الثاني المتعلّق بالمعونة والذي يحتمل أن يكون أكثر ارتباطًا بتطوير التعليم، يتمثل بالشروط التي تُمنح المعونة على أساسها. وتبدي اللجنة تشككها في قيمة المعونة المشروطة، مع اعترافها بأن هذا النوع من المعونة قد يكون الطريق الوحيد

الذي تستطيع به الدول النامية أن تتلقى مساعدات فنية من دول تكون عملتها غير قابلة للتحويل. وثمة جانب آخر يتعلق بالمعونة، هو استغلال الشركات في الدول المتقدمة لهذه المعونة والعمل على أخذ جزء كبير منها، فهي عندما تقوم بتنفيذ أعمال مرتبطة بتطوير التعليم في الدول النامية كبناء مدارس مثلاً، فان اسعارها تكون اعلى من المعدلات العالمية. ونفس أوجه النقص هذه قد ترتبط بأغلب المعونات الثنائية. والحق أن المساعدات التي تقدمها الدول المتقدمة الى الدول النامية تختلف عن الاعمال التجارية والاقتصادية في بعض الظروف، الا أن الاتهامات التي توجه اليها أحياناً وتصفها بالاستعمار الجديد يكون لها ما يبرّرها.

على انه يوجد اعتراض أخطر على بعض المعونات الثنائية حظي باهتمام خاص من قبل اللجنة، فهناك خطر في أن تعمل الدولة المتقدمة التي لديها اتفاق معونة ثنائية مع دولة نامية، على فرض طرقها ووسائلها في تطوير التعليم، ولو كان ذلك بطريقة لا شعورية، مما يحول دون ظهور المبتكرات والمستحدثات المحلية الاصيلة من جهة، ويقيم في الدولة النامية من جهة ثانية مؤسسات ونظم لا تتفق واحتياجاتها الخاصة. وعلى سبيل المثال، فان الدولة الصناعية قد تنظم تعليمها الفني العالي على الإكثار من الفنيين في تخصص واحد وقد يكون ذلك مفيداً بالنسبة لهذه الدولة، فيكون في صالحها أن تخرّج معاهدها عدداً هائلاً من التكنولوجيين. غير أنها اذا حاولت أن تفرض هذا النظام على الدولة النامية التي لا تحتاج الاّ الى عدد قليل من التكنولوجيين، وأنشأت معاهد على غرار معاهدها، فانه يخشى أن يحدث اختلال في نظم وبناء هذا المجتمع. وهذا الاعتبار، بالاضافة الى اعتبار الأرباح التي تجنيها شركات واحتكارات الدول المتقدمة من اتفاقيات المعونة الثنائية، هو الأساس الحقيقي الذي يكمن وراء تهمة الاستعمار الجديد.

وما زال الجدل مستمراً حول المعونة الثنائية في مقابل المعونة المتعددة الأطراف، ولم تبد اللجنة رأياً قاطعاً في تفضيل أحد هذين الشكلين من المعونة، فنقرأ في تقرير اللجنة: «لا ينبغي تثبيط المساعدة الثنائية، نظراً للفائدة المرجوة منها، ولكون الدول المانحة لها قد لا تقبل ان تقدمها على صورة أخرى غير الاتفاقات الثنائية. ومع هذا فان المساعدة المتعددة الأطراف مستحسنة جداً، لانها هي التي تلبي الحاجة الملحة للتضامن بين الدول. ومهما يكن من أمر، فينبغي ان تتضاعف في المستقبل حتى تبلغ القدر الكافي، لكي تصبح نسبياً مفضلة على المساعدة الثنائية». ثم نجد في فقرة اخرى من التقرير «ان أحد الشروط التي تسبق اصلاح التعليم بوجه عام هو أن تتاح الخبرات والمستحدثات في التعليم للمجتمع الدولي، وبهذا الصدد

يمكن القول ، ان المعونة الثنائية تفتح الابواب قليلاً لهذه الخبرات والمستحدثات. أما المعونة المتعددة الأطراف فانها تفتح الباب على مصراعيه لنشر المعلومات والخبرة على مستوى العالم كله ، هذا بالاضافة الى ان مثل هذه المعونة شبه حيادية ويمكن أن تكون محل نظر وتمحيص».

حوار حول المدرسة

ان سحابة التشاؤم التي احاطت بتحليل اللجنة للهوة المتزايدة الاتساع بين الدول الغنية والدول الفقيرة وكيف يمكن للمعونات أن تساعد على تضييق هذه الهوة عن طريق المساعدة الخارجية ، لا تلبث أن تنقشع ويحل محلها تفاؤل محسوس عندما تتطرق اللجنة إلى المبحث الثاني الهام في تقريرها – وهو الحاجة الى توسيع مفهوم التعليم من حيث المكان والزمان. والفكرة المطروحة تتلخص في أن الحكومات والشعوب ينبغي أن تذهب في التفكير الى مدى أبعد من التعليم التقليدي وحده الذي يتم في المدارس والمعاهد والكليات ، وأن تفكر وتخطط من أجل ثقافة أشمل يمكن أن تحصل في كل قطاعات المجتمع وعلى جميع مستوياته.

ونقرأ تحت المبدأ رقم ٢ من التقرير : «لا بدّ من مضاعفة عدد المؤسسات التربوية ، ولا بدّ من تسهيل الانخراط فيها ، وتمكين الفرد من اختيار ما يلائمه من أنواع التعليم. وينبغي أن تصبح التربية حركة جماهيرية بأتم معنى الكلمة».

وتلاحظ اللجنة في تقريرها «ان المذهب الأساسي للنظم التعليمية الحديثة يقوم على المعادلة التالية : التربية = المدرسة». وقد قامت اللجنة بنقض هذه المعادلة وأصابت في ذلك قدرًا كبيرًا من النجاح ، داعية إلى نظرة أعرض للتعليم. وترى اللجنة أن أساليب التعليم التقليدية وغير النظامية ، وخاصة تلك التي توجد في بعض أجزاء من أفريقيا ، لا ينبغي بالضرورة أن تندثر ليقام على انقاضها هذا الاختراع الحضري ، المدرسة. كما تشدّد اللجنة على الاهتمام المتزايد الذي تحظى به التربية المستديمة في أغلب الدول الصناعية مثل تعليم الكبار أو التعليم قبل المدرسة.

وهناك في الواقع سببان منفصلان تمامًا ، يدعوان لمناقشة وتفنيد سيادة المدرسة. السبب الأول ، هو اعتبار عملي مؤداه أن كثيرًا من الناس وخاصة في دول العالم الثالث لا يلتحقون بالمدارس النظامية ولا يتلقون تعليمًا مدرسيًا نظاميًا بسبب الفقر وعدم تكافؤ الفرص. والسبب الثاني ، هو الجدل الايديولوجي الذي يذهب الى أن التعليم المدرسي النظامي يعزز النظام الهرمي غير العادل الذي يسود المجتمعات ، ويغلق الطريق ويحول دون تعليم ديموقراطي حقيقي. وفيما يتعلّق بالسبب الأول ، فان اللجنة

لا يساورها أي شك بصدده ، فتقول : «بالنسبة لمئات الملايين من الأميين في العالم ، فان المدرسة ليست هي المؤسسة التي يمكن أن تساعدهم . وبالاضافة الى هذا ، فاننا نجد في المجتمعات النامية ما يقرب من نصف الأطفال الذين هم في سن المدرسة مقضي عليهم في الوقت الحاضر بعدم الذهاب الى المدرسة . وبصرف النظر عما يحدث ، فانهم يشبون دون أن يلتحقوا بأية فصول مدرسية . وماذا يجدي التفوق في علم التربية وطرق التدريس والنظام الدقيق الذي يسود المدرسة ، اذا كان التمسك بذلك يجعلنا نضحي بفرد من كل فردين من أبناء الجيل الحاضر ، وبالكثيرين من أبناء الاجيال المقبلة . إن إحساسنا بالعدالة ، وتقديرنا لمتطلبات التنمية الاجتماعية والاقتصادية ، يجعلاننا نسعى نحو أنماط وأشكال تعليمية غير تقليدية أكثر حيوية ومسايرة لمطالب الجماهير» . وبعد صفحات قليلة من التقرير تتقدم اللجنة خطوة أبعد فتقول : «لا زالت المدرسة تحتل حتى الآن ، من حيث هي مؤسسة ورمز ، مكانة وشهرة تعززت وتدعمت بتطوير النظم المدرسية وفقًا لرغبات السلطات العامة والآباء والشباب ، وكذلك بالتضحيات الكبيرة التي قدمها لها المجتمع . وفي الوقت الحاضر تزايد الطلب على المدارس زيادة هائلة . وتولّد لدى الناس خوف شديد لم يكن موجودًا من قبل من أن لا تتاح لهم فرص التعلم ، وتعالت الصيحات تدعو الى تقسيم اكثر عدلاً وانصافًا للامكانيات التعليمية المتاحة ، وقد دعا كل ذلك الى اعادة النظر في انفراد المدرسة المطلق بعملية التعليم» . وبعد صفحات قليلة من التقرير تمضي اللجنة فتزيد من نقدها للنظم التعليمية الرسمية : «المفروض في أي نظام أن يراعي كل الاعتبارات وينظر في كل الاتجاهات . وتساعد مثل هذه النظرة على تدعيم وتماسك النظم القائمة ، وعلى الاعداد للحياة في المجتمع كما هو ، وعلى ذلك يمكن القول ، إن النظام التعليمي بطبيعته نظام محافظ» . ثم تمضي اللجنة في نقدها : «أن النظام البيروقراطي الذي اعتاد الاغتراب عن الحياة يشق عليه الاقتناع بفكرة أن المدارس قد أعدت للاطفال بدلاً من أن الاطفال يعدون للمدرسة . وإن أنظمة الحكم التي تقوم على السلطة من القمة ، والطاعة من القاعدة ، لا يمكن أن تنشئ وأن تنمي تربية من أجل الحرية . ومن الصعب أن نتخيل مدرسة تنمي تذوق العمل الخلاق في المجال الاجتماعي والاقتصادي في مجتمع يكون العمل فيه بوجه عام مغتربًا» . غير ان مناقشة اللجنة لهذه النقطة التي تقترب فيها من أفكار القائلين «باللامدرسية» تعد مناقشة ضعيفة ، وعلى الرغم من دعوتها الى التعليم المستمر مدى الحياة والتقليل من النظم الرسمية ، فانها لا تزال ترى أن التوسع في التربية الأساسية هو الطريق الوحيد لرفع الظلم وتحرير الذين حرموا من حقوقهم وامتيازاتهم .

ونجد تحت المبدأ رقم ٦ من التقرير ما يأتي : «يجب ان تعطى الأسبقية المطلقة في السياسات التربوية التي ترسمها الدول في السبعينات ، لمشكلة التعليم الابتدائي وتعميمه بمختلف الطرق ، وتبعًا للاحتياجات والامكانات».

وثمة نقطة هامة جديرة بالمناقشة ، وهي أن من السذاجة ان نتظاهر بأن المدرسة في الدول النامية لا تجسّد المثل والقيم التعليمية الغربية البعيدة عن واقع هذه الدول ، والتي لم تنبت على أرض أفريقيا وآسيا ، ولكنها نتاج التطور السياسي والاجتماعي والثقافي في أوروبا خلال القرون الثلاثة الماضية ، وأحيانًا تكون هذه الامبريالية الثقافية سطحية وليست على درجة كبيرة من الخطورة. فالآلاف العديدة من الأطفال الأفريقيين في المستعمرات البريطانية السابقة يدرسون الماجنا كارتا او انتصارات مارلبورك أو نلسون. ولكن هناك آثارًا ابعد خطورة في أن تكون المدرسة ذاتها مستوردًا أجنبيًا ، لأن شكلها وأيديولوجيتها قد تحددت بالخبرة الأوروبية وليس بخبرة الدول النامية. وحينما تعتمد الدول النامية على أوروبا والاتحاد السوڤياتي واميركا للحصول على المدرّسين والكتب المدرسية والمعدات والوسائل الحديثة السمعية والبصرية ، ناهيك عن هجرة العقول من الدول الفقيرة الى الدول الغنية ، فمن الواضح أن الدول النامية تواجه مسؤولية صعبة عندما تحاول ان تحدد لنفسها شخصية وهوية من الناحية الثقافية او التعليمية. وتقتضي هذه المسؤولية نضالاً لاعادة النظر وتقييم كل صور وأشكال التعليم المتوارثة والتي سبق استيرادها من الدول المتقدمة.

ان مناهضة التعليم المدرسي التقليدي قد تكون أقوى في الدول المتقدمة ، وبوجه خاص في الولايات المتحدة ، حيث يرى كثير من المفكرين أن التعميم شبه الكامل للتعليم لم يحل أية مشكلة من المشكلات الحادة التي تواجه البلاد. وخيبة الأمل هذه هي وراء الاتجاه إلى فكرة اللامدرسية التي تنتشر انتشارًا كبيرًا الآن في أوروبا.

وتتلخص وجهة نظر الداعين إلى هذه الحركة، ان المدارس والمعاهد والجامعات لا تهتم فعلاً بتخريج جيل متفتح ومتحرّر، وانما جل همّها هو توفير قوة بشرية ماهرة لازدهار اقتصاد دولة طبقية. ومن ثم فهم يرون أن المدارس يجب أن تمحى وان تندثر ليمكن للتعلم بالمعنى الحقيقي أن يكون.

ومن الانصاف أن نقول ان هذه الآراء تتضمن قدرًا كبيرًا من الحقيقة، فنجد أول ما نجد اتجاهًا قويًا في العشرين سنة الماضية في انجلترا نحو أشكال أكثر تقدمية. فقد تحرّر التعليم الابتدائي وتضاءلت اهمية التعليم الرسمي في هذه المدارس ، وانقرضت المدارس الثانوية القائمة على الانتقائية ، وحلّت محلها المدارس الشاملة التي

يتعلّم بها جميع الاطفال على اختلاف مكانتهم وطبقاتهم وقدراتهم ، وكذلك اتسعت قاعدة التعليم العالي ، وزادت نسبة الفتيات اللائي يذهبن الى الكليات والجامعات.

ونقرأ تحت المبدأ رقم ٧ من التقرير : «ان التمييزات الجامدة بين انواع التعليم – عام ، علمي ، تقني ومهني – ينبغي ان تزول ، كما ان الطفل ينبغي ان ينشأ ، منذ المرحلتين الابتدائية والثانوية، على تربية نظرية، تكنولوجية، تطبيقية ويدوية».

ومن الممكن أن ننظر الى هذه الحركة على أنها احد انجازات التقدميين الاشتراكيين الليبراليين كما يعتبرها خصومهم المحافظون ، ومن الممكن أيضًا اعتبارها نتيجة لمطلب اقتصادي يسعى لايجاد قوة عاملة اكثر مهارة واكثر مرونة لا يمكن للمعاهد الضيقة الحدود ، وكليات الصفوة أن توفرها . وكلا النظرتين صحيح ولكن كلتيهما مبالغ فيه.

ان نقطة الضعف في منطق القائلين «باللامدرسية» انه يمكن استخدام نفس هذا المنطق لتبرير التفرقة والتميز في التعليم بين من فرض عليهم الحرمان من الخدمات التعليمية ، وهم من الطبقة العاملة في الغالب ، والاستمرار في اقامة معاهد الصفوة. وتدرك اللجنة هذا الخطر وتقول : «ان حق الفرد المطلق في التعليم الذي تفخر به الحضارة المعاصرة ، هذا الحق كثيرًا ما حُرم منه الفقير المغبون ، بحكم عدالة معكوسة . فهو أول من يحرم من نعمة العلم في الشعوب الفقيرة ، وهو الوحيد المحروم من العلم في الشعوب الغنية . ومن وجهة النظر الجماعية ، فإن أي تقليل من الجهود التي تبذل للتوسع في نشر التعليم النظامي سوف يكون في صالح الطبقات المحظوظة. والواقع ان الحل لا يكمن في إزالة النظم الرسمية او الاشكال النظامية في التعليم ، وانما في تحرير البنى والاشكال القائمة ، بادخال إصلاحات ايجابية عليها لصالح الفئات المحرومة ، كما تقترح اللجنة ، وان كانت لم تعمل على بلورة هذا الاقتراح . وتقول اللجنة : «ان تكافؤ فرص الانتساب إلى التعليم ليس سوى شرط ضروري ، ولكنه غير كافٍ ، لتحقيق ديموقراطية التعليم... فتكافؤ الفرص الحقيقي لا بدّ وان يشمل فرص الاستمرار في التعليم والنجاح فيه» . وترى اللجنة انه فيما يتعلّق بالتعليم العالي «فان اعمالاً مثل الزيادة في حجم الجامعات او التحايل بشكل ظاهر او ضمني لتخصيص نسب معينة من عدد المقبولين لجماعات توعية أو التوسع في نظام المنح الدراسية ، ليست كلها الا عمليات مهدئة ، اللهم الا اذا دخلت هذه الاجراءات والاعمال في إطار استراتيجية بعيدة المدى لرفع مستوى التعليم الجامعي من الناحية الثقافية مدعمًا بمجهود شامل من أجل تحقيق الديموقراطية السياسية والاجتماعية» . ولم تنجح كثير من المحاولات التي تبنتها الجامعات التي اتبعت السياسة المهدئة – حسب

تعبير اللجنة. ففي انجلترا أنشئ «معهد شمال غرب لندن لاعداد الفنيين»، وأعلن المعهد أن القبول فيه سوف يكون على أساس جديد هو الفائدة التي يجنيها طلابه، وليس على الأساس التقليدي وهو النجاح او الرسوب، أو نيل الدرجات العملية. وقد قوبل هذا الاعلان بنقد علني واحتقار سري. ولكن مع ضآلة الأمل في النجاح، فلقد كانت اللجنة على صواب عندما اكدت في دعوتها على «أن يكفّ الناس عما درجوا عليه مدة طويلة من الزمان، بصورة مقصودة أو غير مقصودة، من الخلط بين المساواة في حق التعليم من جهة، والمساواة في فرص النجاح من جهة أخرى، وكذلك بين فتح مجالات التعلّم من جهة، وتحقيق الديموقراطية في التربية من جهة أخرى».

ولقد اتسم السيد «فور» وزملاؤه بالحكمة لعدم تعرضهم للمضامين السياسية والايديولوجية المرتبطة بهذه الموضوعات. وعلى الرغم من تأثرهم الواضح بآراء القائلين «باللامدرسية»، فانهم تجنّبوا أخذ موقف إزاء مستقبل التعليم النظامي، وتمسكوا بنظريتهم الأساسية وهي ضرورة ايجاد مفهوم اوسع واكثر ليبرالية للتعليم وبذلوا كل ما في وسعهم لبيان كيفية الوصول اليه بطريقة ملموسة. وذهبوا اولاً الى أن تنمية التعليم ما قبل المدرسة ينبغي ان يكون أحد الاهداف الأساسية لاستراتيجيات التعليم في السنوات العشر القادمة. ولم يعد غير قلة من الناس يتشككون في قيمة هذه الاولوية في الوقت الحاضر، ولم يحظ هذا النوع من التعليم بالاهتمام في كثير من البلدان فيما عدا الاتحاد السوفياتي وغيره من البلدان الاشتراكية؛ ومع ذلك فان تطويره وتنميته أمر مرغوب فيه بالمعنى التربوي والاجتماعي: تربويًا، لأن عدم وجود تعليم نظامي في السنوات المبكرة من حياة الطفل يعني أن كثيرًا من الاطفال يدخلون المدرسة وهم معوقون بسبب بيئتهم الاجتماعية والعقلية في البيت؛ واجتماعيًا، لأن قلة من السياسات تستطيع أن تسهم بدرجة أكبر في تحرير النساء من حالة التبعية، حتى في أكثر الدول تقدمًا.

والأولوية الثانية التي تضعها اللجنة نصب عينيها هي تنمية وتطوير تعليم الكبار وهو، شأنه شأن التعليم قبل المدرسي، كثيرًا ما أُهمل واعتبر بمثابة «النسيب الفقير»، خاصة في الدول التي لديها انظمة متطورة في التعليم الرسمي. ومرة أخرى، فان قلة من الناس تشكك في هذه الاولوية، غير أن خبرتنا الماضية تجعلنا لا نثق ثقة تامة في ان الحكومات يمكن أن تأخذ الانفاقات اللازمة لهذا النوع من التعليم من مخصصات في قطاعات من التعليم العالي أكثر شهرة وأبعد صيتًا مثل الجامعات، أي أن تحول جزءًا من مخصصاتها واعتماداتها الى تعليم الكبار. ولكن توجد في الغالب

مؤشرات توحي بالأمل وتدعو الى الاطمئنان : ففي الدول النامية يقوم تعليم الكبار بطبيعة الحال على أساس حملات محو الأمية ، أما في الدول المتقدمة فان معدل التغير الاقتصادي يتطلب تنويعًا في القوة العاملة واعادة تدريب للعاملين وامدادهم بالمهارات الجديدة ، كل هذا يعطي دفعة أكبر لمطالب تعليم الكبار . وسوف يكون لأسبوع العمل الأقصر نفس الأثر . وفي مقاطعة «ليستشير» البريطانية عمدت السلطات التعليمية المحلية الى اقامة «معاهد شعبية» كانت البرامج فيها مزيجًا من برامج المدارس الثانوية وبرامج مراكز تعليم الكبار وبعض برامج تمثل الحياة الثقافية في هذا المجتمع المحلي . كذلك فان معاهد اعداد الفنيين في بريطانيا تُعدّ اكثر التزامًا بتلبية وخدمة حاجات البيئة المحلية من الجامعات ، وتقوم كثير من مقرراتها الدراسية – حتى على مستوى نيل الدرجات العلمية – على اساس الدراسة بعض الوقت ، أي على أساس عدم التفرغ الكامل ، ويقصدها الطلاب الكبار من الذين يزاولون أعمالاً فعلية . واذا كنا نتكلم عن الاسهامات البريطانية ، فانه يمكن القول أن «الجامعة المفتوحة» هي أكثر هذه الاسهامات اهمية في مجال تعليم الكبار ، وتيسر هذه الجامعة للطالب البرامج التي تتيح له الحصول على درجات جامعية وهو في بيته عن طريق التليفزيون والراديو والبريد ، أو عن طريق حلقات المناقشة والمدارس الصيفية . ويوجد في كل بلد تقريبًا الآن ، حركة قوية لجعل تعليم الكبار والتعليم العالي اكثر ارتباطًا بحياة الناس ، وأكثر اتساقًا مع حاجاتهم ورغباتهم . وقد أثرت هذه الحركة حتى في رجال الجامعة الذين يقبعون في ابراج عاجية وينعزلون عن المجتمع ، فقاموا بادخال مقررات دراسية جديدة استجابةً لحاجات الطلاب وحاجات المجتمع .

هذان المبدآن ، تنمية التعليم قبل المدرسي وتعليم الكبار ، هما التعبير العملي لما دعته اللجنة «الفكرة الرئيسة للسياسات التعليمية في السنوات القادمة للدول المتقدمة والدول النامية على السواء» . هذا المفهوم هو مفهوم التربية المستديمة . وتقول اللجنة : «يجب ان يُتاح لكل فرد فرصة التعليم طوال حياته . ان فكرة التربية المستديمة هي الدعامة الأساسية في صرح التربية ... لا شك ان هذه الفكرة سوف تختلف كيفية تطبيقها... وكلّنا على يقين ان قضية التربية المستديمة ، والخطة الواجب اتباعها ، والقرارات الواجب اتخاذها ، يعتبر ذلك كله المسألة الجوهرية في الظرف الراهن بالنسبة الى جميع اقطار العالم ، وحتى في البلدان التي لم تدرك بعد ما لها من اهمية» . وقد تكون هذه الفكرة مثالية ، ولكن التعليم على أية حال عمل مثالي . ان اللجنة في الحقيقة تناقش وتثير حوارًا من أجل توسيع مفهوم التعليم من حيث المكان والزمان : من حيث المكان ، عن طريق فتح اسوار المدرسة وحمل التربية الى الناس في البيوت

والمصانع والحقول ، ومن حيث الزمان ، بتشجيع تطوير التعليم وتنميته من مرحلة الطفولة ، أي مرحلة ما قبل المدرسة ، الى مرحلة النضج حتى مرحلة الشيخوخة. وبذلك فان اللجنة تقترب من مثلها الأعلى الخاص بمجتمع مستمر في التعلّم.

التربية من أجل الديموقراطية

ان المبحث الأخير في التقرير هو أكثر المباحث غموضًا وأشدّه إثارة للجدل. هذا المبحث هو «التربية من أجل الديموقراطية» أو كما تفضل اللجنة تسميته «من أجل مجتمع متعلّم». والمقصود هو إتاحة الفرص التعليمية (الفرص الحقيقية لا النظرية) للجماهير المحرومة وتحقيق ديموقراطية البنى والطرائق التعليمية. وعلى الرغم من نغمة التفاؤل التي تسود تقرير اللجنة ، الا أنها لا تتجاهل وجود عوائق على الطريق الى «المجتمع المستمر في التعلم» وتقول اللجنة : «ان التهديدات تتزايد خطورتها والمصادمات تزداد عنفًا ، كما توجد ردود فعل لكثير من المحافظين ، وان الاخفاق في الامساك بالتناقضات الأساسية في العالم ، يزيد من صعوبة التعرف على تأثير الفرد عليه ، وخاصة فيما يتعلّق بتحديد المسارات والطرق الضرورية للعمل التربوي في المستقبل».

وبالرغم من هذه الشكوك قامت اللجنة بمحاولة جريئة لتحديد مسارات هذا النحو. ففي نهاية الجزء الاول من تقريرها تحاول تحديد بعض الشروط التي ينبغي توافرها لتحقيق الديموقراطية في التعليم :

«ان تحقيق الديموقراطية في مجال التربية ليس وهمًا وخيالاً. ولا شك أن الكمال قد لا يتوفّر في مثل هذه الديموقراطية ، لأن الكمال يكاد يكون من المستحيلات. ولكن الديموقراطية التي نريدها هي التي تتماشى مع مقتضيات الواقع ، وتقوم على أسس موضوعية ، وتصلح للتطبيق العملي ، وليست مستمدة من الأنظمة البيروقراطية أو التقنوقراطية ، وليست هبة من طرف الطبقة الحاكمة ، بل نريدها حية ، مبدعة ، تطورية. ولا شك أن تحقيقها يستلزم تغيير البنيات الاجتماعية والحد من الامتيازات التي بقيت مخلفاتها في تراثنا الثقافي ، كما أنه يستلزم من جهة أخرى :

- تعديل البنيات التربوية من أجل فتح مجال اوسع امام المتعلمين.
- تحوير التربية والسير بها في طريق التربية المستمرة.
- العناية بالحالات الفردية في التعليم.
- توعية الطلبة بمشاكلهم وحقوقهم ومشاريعهم.

– القضاء على الأنظمة التربوية القائمة على السلطة ، وتعويضها بالمؤسسات القائمة على مبادئ الحكم الذاتي والمسؤولية والحوار.
– تكوين رجال التعليم تكوينا تربويًا مركزًا على المعرفة ، واحترام الشخصية الانسانية بمختلف جوانبها.
– الاستعاضة عن طريقة الانتقاء ، بالتوجيه المدرسي.
– مشاركة الجهات المحتاجة الى الاطارات ، في وضع سياسة المؤسسات التربوية وفي تسييرها.
– اقرار مبدأ اللامركزية وتجريد العمل التربوي من الطابع البيروقراطي».

هذه الفقرة من تقرير اللجنة التي تبدو أشبه ببرنامج ثوري منه بتوصيات لجنة بارزة من المربين ، يمكن أن ترفض باعتبارها يوتوبيا. وكما كان القديس أوغسطين يحارب الخطيئة ، كذلك فان أغلب المهتمين بالتربية اليوم يحاربون «النظم التسلطية» ، ولكن المشكلة تكمن في الواقع في تعريف التسلطية والبحث عن نظم بديلة.

وفي إطار البرنامج الواسع للاهداف المطلوب تحقيقها ، يشدّد اعضاء اللجنة على ثلاث نقاط : النقطة الأولى هي عدم ملاءمة كثير من المناهج الحالية في المدارس والكليات لمتطلبات الحياة الحديثة. ويعد هذا النقد الى حد ما امتدادًا لنقدهم لهيمنة المدرسة. وهم يبرزون الآراء القائلة بأن الانسانيات والفنون تحتل مكانة أرفع من المكانة التي تحتلها العلوم ، وخاصة العلوم التطبيقية (على الرغم من أنهم لا يستطيعون القول بثقة ان التاريخ يحتل مكانة أرفع من التي يحتلها علم الاقتصاد ، الا اننا بالتأكيد نجد في كثير من البلدان الاوروبية أن العلوم الاجتماعية أكثر الموضوعات شعبية بين الطلاب). وتجد كثيرًا من الدول النامية أن المناهج التي ورثتها لا ترتبط ولا تتصل بحياتها. وكان الشعور الذي ساد الجزائريين بعد رحيل الفرنسيين أحد الدوافع التي جعلتهم يسارعون الى انشاء معهد جديد للتكنولوجيا يرتبط بحياة الشعب. على أن مشاعر القلق التي تتصل بمدى ملاءمة المناهج الحالية لا تقتصر على الدول النامية ، بل تمتد كذلك الى البلاد المتقدمة ، وكانت أحد الدوافع التي حدت بالحكومة البريطانية الى إنشاء معاهد اعداد الفنيين سنة ١٩٦٦ ، بدلاً من انشاء جامعات جديدة. وقد نجم ذلك عن شعور بوجوب انشاء صور وأشكال بديلة من التعليم العالي اكثر اهتمامًا وادراكًا لحاجات المجتمع. ويقول التقرير في فقرته العاشرة : «يجب تنويع البنى التعليمية والمناهج الدراسية وفئات المنتفعين تنويعًا واسعًا بعد المرحلة الثانوية».

والنقطة الثانية التي اهتمت بها اللجنة هي الحاجة الى منع – أو على الأقل – الى انقاص تأثير الانتقاء والامتحانات ، وتقول اللجنة أن الأهمية المفرطة التي تعطى

للانتقاء والامتحانات والشهادات، تكافئ القوي والمحظوظ والمتوافق، وتعاقب سيئ الحظ والبطيء وغير المتوافق وكل الذين يشعرون بأنهم مختلفون. وتهاجم اللجنة الايديولوجية القائلة بأن الديموقراطية هي أن تحل الامتياز القائم على الموهبة والمقدرة محل الامتياز القائم على المولد أو الثروة. وقد تساءلت اللجنة هل من لديهم مميزات فيما يتعلّق بالظروف الاجتماعية والثقافية التي تساعد وتعين على التعبير اللغوي والمجرد، أو حتى الذين لديهم نسبة ذكاء فوق المتوسط، هل هم اكثر استحقاقًا في التعليم من غيرهم، من وجهة النظر الانسانية والاخلاقية؟ وتعقد اللجنة الآمال العريضة على تأثير التعليم المستمر مدى الحياة في المفهوم الكلي للنجاح والفشل. وتقول: «متى أصبح التعليم مستمرًا فان الأفكار المحيطة بالنجاح والفشل سوف تتغيّر، فالشخص الذي يفشل في سن معينة أو في مرحلة معينة من مراحل تعليمه، سوف يجد فرصة أخرى بل فرصًا أخرى. ولا يلبث هذا الشخص ان يغيّر نظرته الى نفسه والى الحياة، بدلاً من أن يقبع رهين فشله يجتر اخفاقه».

أما النقطة الثالثة فترتبط على نحو اكثر مباشرةً بتحقيق ديموقراطية المؤسسات التعليمية. وترى اللجنة أن جميع المشاركين في العملية – من طلاب وتلاميذ ومدرسين وإداريين – يجب أن يكونوا احرارًا ليشاركوا في اتخاذ القرارات المتعلقة بمدارسهم أو كلياتهم. وقد اتسع قبول هذه الفكرة على مستوى الجامعات حيث نجد لطلبتها حق التصويت في الانتخابات العامة من حيث هم مواطنون، ولكن هذه الفكرة ما زالت تلقى مقاومة حادة على مستوى المدارس. وثمة جانب آخر من النقطة الثالثة، هي دعوة اللجنة من أجل مزيد من لا مركزية السلطة في النظم التعليمية. وهي تعبّر بوضوح عن المفارقة التي لا مناص عنها: «اننا اذا أردنا ضبط النظام التعليمي ضبطًا منتظمًا بقدر الامكان، بصرف النظر عن الاعتبارات العملية والسياسية، فان أول ما نهتم به هو الحاجة الى ترشيد توزيع موارد البيئة المحلية ومراقبة استخدامها وتحديد الاتجاهات العامة. والنقطة الثانية التي ينبغي أن نهتم بها هي أن تعمل الادارة المعنية على تكريس الاتجاه نحو اللامركزية، وتشجع المبادءات بين المستويات المختلفة من خلال منهج مرن، دون أن تخل بالنظام ككل». ولسوء الحظ، فان المشكلة ليست بهذه البساطة، إذ لم توجد حتى الآن طريقة مرضية تشجع على التنويع وتحول في نفس الوقت دون استمرار الفروق الطبقية والاقليمية، وان الحكومات التي اعتمدت اللامركزية الادارية في مدارسها في الاحياء الفقيرة من المدن، لم تساعد أطفال تلك المدارس. ولذا فان درجة معينة من المركزية تكون أحيانًا الضمان الوحيد لتأمين معاملة متساوية بين المدارس في المناطق الغنية والفقيرة،

أو لتحقيق بعض التمييز الايجابي لصالح المناطق الفقيرة. والاعتبار الثاني يتعلق بالتمويل، فعندما ينحصر النظام التعليمي بين شقي الرحى، رحى الطلب المتزايد على التعليم ورحى ضغط الميزانية وتضييقها، تزداد حينئذٍ صعوبة مراعاة التنويع واللامركزية لأن المسؤولين قد يعتبرون ذلك مضيعة للمال. وكلا الاعتبارين — ترشيد الاتفاق والتمويل — قد بدأ في اكتساب اهمية متزايدة في الدول المتقدمة. ويجب أن نفطن الى الضغوط التي تبذل من أجل مزيد من الادارة المركزية في النظم التعليمية وأن نواجهها.

وهكذا تكون المناقشة قد أكملت الدائرة: فلكي نصلح التعليم، يجب أولاً ان نصلح المجتمع. ومن الواضح أن هذا الهدف يتخطى صلاحية اللجنة الدولية لتطوير التربية. ومع ذلك فقد أثارت اللجنة في تقريرها بعض القضايا الأساسية المرتبطة بالتنمية التربوية، ولم يتردّد اعضاؤها في أن يطرحوا عددًا من الأسئلة الحرجة، وأن يخوضوا في مسائل شائكة، وأن يقدموا اجابات جذرية عنها. وهذا التقرير في أساسه وثيقة انسانية وليس ورقة عمل بيروقراطية. لقد رسم السيد «فور» وزملاؤه بضربات فرشاة عريضة صورة مجتمع المستقبل الدائم التعلم، حيث يجد فيه جميع المواطنين تعليمًا مدى الحياة مهما كانت أعمارهم أو أجناسهم أو الطبقة الاجتماعية التي ينتمون اليها، وسواء أكانوا في دول غنية أم فقيرة، لأن كل هذه التقسيمات سوف تتداعى أمام التماسك والتلاحم والتكافل العالمي؛ مجتمع لا يعود فيه التعليم مقصورًا على الإطار المدرسي ولاهثًا وراء الامتحانات ونيل الشهادات، بل يغدو عملية إثراء وتفجير لطاقات الانسان واكتشاف للذات على أساس المشاركة لا على أساس السلطة. ويتعيّن على الحكومات والشعوب ان تبعث الحياة في هذه الصورة وتجسدّها واقعًا ملموسًا.

مسارع الراوي *

السياسة التربوية
من اجل التنمية القومية

دور التربية في التنمية والتقدم

في وقت مضى كانت التربية تعتبر عملية مسرفة تتضمن إهدارًا للموارد ، وان تكن ضرورية ومفيدة للأقلية الحاكمة وحسب. ومن الناحية التاريخية يوجد ترابط وثيق بين المدرسة ووقت الفراغ ، وبين المدرسة والسلطة الحاكمة ، وبين المدرسة والاحتكار. ولكن هذا الاتجاه تغيّر تدريجًا بحيث أصبح ينظر للتربية الآن على أنها عملية انتاجية ، واستثمار واستخدام لرأس المال البشري. ومن ثمّ أصبح التعليم حقًا من الحقوق التي يتمتع بها المواطنون ، وجزءًا أساسيًا من التنمية الاقتصادية ، ومن التقدم السياسي والاجتماعي بحيث يستخدم كل منها الآخر لتحقيق أهدافه.

ان العلاقة بين التعليم والتنمية تعد من الأمور المثيرة للنقاش. فالتعليم في مفهومه الواسع من شأنه تسريع خطط التنمية التي تؤدّي بدورها الى رفع مستوى التعليم ، وبالعكس فان الجهل وغياب الوعي يخلق التخلف ويعوق تنفيذ خطط التنمية القومية.

ويشير دينيسون[1] الى ظواهر التنمية الاقتصادية والتقدم التكنولوجي التي حدثت في الولايات المتحدة والاتحاد السوڤياتي واليابان ، والى الدور الهائل للتعليم في هذه البلدان ، ويستخلص ان أكثر من ثلاثة أخماس الدخل الحقيقي يرجع إلى تأثير

* **مسارع الراوي** — المدير العام المساعد للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، والوزير الأسبق للثقافة والاعلام في العراق ، ومدير سابق لجامعة المستنصرية ببغداد.

١. أ. ف. دينيسون ، «قياس المساهمة في النمو الاقتصادي» في كتاب من تأليفه وآخر بعنوان «اقتصاديات التربية» ، نشرته سنة ١٩٦٦ دار ماكميلان في لندن ودار سان مارتن بنيويورك.

ارتفاع المستويات التعليمية على زيادة القدرة على الانتاج ، وان ٢٣ ٪ من متوسط النمو السنوي في الولايات المتحدة يتأتى من الارتفاع المستمر لمستويات العاملين التعليمية.

وأشارت لجنة التخطيط في الاتحاد السوفياتي الى أن درجة الكفاءة الانتاجية للعامل الذي أنهى تعليمه الابتدائي تساوي درجة الانتاج الخاصة بعامل أمي له مثل عمره ويؤدي العمل نفسه مرة ونصف مرة ، في حين يصل انتاج العمال الذين أنهوا مرحلة التعليم الثانوي الى مرتين. أما أولئك الذين تعلموا تعليماً عالياً فان انتاجهم يصل الى أربعة أمثال الناتج.

ولا يعد التعليم ضرورياً فقط من أجل إعداد العناصر البشرية المؤهلة التي تحتاج التنمية اليها ، ولكنه ضروري أيضاً للقضاء على أغلب المعوقات الاجتماعية لتقدم التصنيع والنمو الاقتصادي. وفي هذا الاطار أكد الأستاذ ل.ج. سكوروف أنه لا ينبغي النظر الى التعليم على أنه أحد الجوانب البسيطة للاقتصاد القومي ، اذ أنه في الحقيقة يمثل المحور الذي يستند اليه الانسان في قيمه الروحية والثقافية والأيديولوجية[٢].

ويُشير الدكتور قدورة من ناحية أخرى الى :

«ان التربية هي أحد العناصر الأساسية لتحقيق التنمية ، وأن قيمة التعليم لا ينبغي أن تقاس فقط بنسبة اضافته الكمية الى النمو الاقتصادي ، ولكن أيضاً بالاشارة الى دوره في ازالة الفقر أو التخفيف من مساوئه ، وزيادة فرص العمل للمواطنين ، بالاضافة الى تحسين توزيع الدخل بينهم ، وان التعليم له قيمة فردية من حيث زيادة انتاج المواطن وقيمة اجتماعية من حيث تحسين انتاجية بقية المواطنين»[٣].

ومع ذلك فان اعتماد المداخل الكمية في البلدان النامية ينطوي على محاذير خطيرة عندما تستخدم لقياس عائد الاستثمار في التعليم. فالعمال على مستوى الكوادر الفنية العالية في البلدان النامية يحصلون على مستوى للمرتبات أعلى بكثير من مستوى أجور العمال المهرة ، وهذا الفارق أكبر بكثير من مثيله في البلاد المتقدمة.

وان نمطاً معيناً من الأنظمة التعليمية يمكن أن يؤدّي الى ظهور صفوة متسلطة ترفض العمل في الحقول ، ومن ثم الى ازدياد البطالة في المدن.

---

٢. ل. ج. سكوروف ، «التربية والثقافة في العالم الثالث» ، مجلة العمل الطوعي الشعبي (بغداد) ، رقم ١٦ ، يوليو ١٩٧٠ ، صفحة ١٠.

٣. عبد الرزاق قدورة ، «التربية والتنمية» ، المجلة الثقافية الجزائرية ، السنة الثالثة ، رقم ١٧ ، سنة ١٩٧٣ ، صفحة ٢٥ ، ٣٩.

ان النظم التعليمية في البلاد النامية بصفة عامة قد اقتسبت من البلاد الأجنبية (أو فرضت بواسطة الدولة المسيطرة) ، وتعتبر غريبة عن البلدان النامية وغير ملائمة لاحتياجاتها .

بعض ملامح النظم التعليمية في البلدان النامية

التوسع الكمي

تُشير البيانات الاحصائية التي قامت بجمعها منظمة اليونسكو الى أن هناك زيادة واضحة وتوسعًا كبيرًا في النمو الكمي بالنسبة لعدد الطلبة في البلدان النامية . فقد ازداد عدد الطلبة على كل المستويات – الابتدائية والثانوية والجامعية – فتضاعف في آسيا وأميركا اللاتينية ، وزاد ثلاث مرات في أفريقيا خلال السنوات الأخيرة . ولكن هذه الزيادة في حجم التعليم لم توفّر التعليم بعد الا لحوالى ٥٠ ٪ من الأطفال الذين تبلغ أعمارهم سن التعليم الابتدائي ، ومن بين هؤلاء لا يصل الى المرحلة الثانوية سوى ٣٠ ٪ ، ومن هذه المجموعة يوجد ما بين ١ ٪ و ٢ ٪ يتلقون تعليمًا عاليًا في أحسن الأحوال .

وعدد الأميين الراشدين في البلدان النامية في ازدياد مستمر بالرغم من انخفاض نسبة الأمية . فعلى سبيل المثال ازداد عدد الأميين في العالم العربي من ٤٢,٧ مليون في سنة ١٩٦٠ الى ٤٩,٩ مليون في سنة ١٩٧٠ . وبالرغم من بعض النجاح الذي تحقّق في عدد من الأقطار النامية في ميدان تعليم الكبار ومحو الأمية ، فان الطريق ما زال طويلاً وصعبًا اذا ما تذكّرنا الزيادة المستمرة في عدد السكان وكثافتهم .

ارتفاع النفقات وانخفاض الناتج (او المردود)

لقد أبدت الأقطار النامية اهتمامًا بالتعليم نتيجة حاجتها الى تدريب قيادات مؤهلة تأهيلاً عاليًا وللمطالب المتزايدة للجماهير من أجل فرص التعليم العام . وكنتيجة لذلك خصصت هذه البلدان مبالغ هائلة للتعليم بالرغم من اقتصادها المتخلف ومواردها المحدودة ، ومن ثم فان عديدًا منها تنفق ما يقرب من خمس ميزانيتها السنوية أو ما بين ٥ ٪ و ٧ ٪ من الدخل القومي الاجمالي على التعليم .

وقد أظهرت الدراسات التي قامت بها اليونسكو ومراكز الأبحاث في بعض البلدان النامية وجود زيادة في الانفاق التعليمي يتمثل في الأموال المنفقة على كل طالب في كل المراحل التعليمية . وفي الوقت نفسه لوحظ نقص في العائد الانتاجي

(المخرجات) لهذه الأنظمة بسبب تدهور النوعية ، وازدياد نسبة المتسربين من التعليم. ومن ثم فان مؤهلات الخريجين وخصائصهم لا تكون في كثير من الأحوال مرضية ، وتكون فائدتهم فيما بعد للتنمية ولخدمة الجماعة محدودة نتيجة لعدم قدرة المجتمع على استيعابهم واستخدامهم في الأماكن المناسبة.

عدم تكافؤ الفرص

ان مبدأ الديموقراطية وتكافؤ الفرص في التعليم هو شعار يرفعه العديد من الدول النامية ، ان لم يكن معظمها ؛ ولكن الواقع أن هذا الشعار ما زال بعيدًا عن التحقيق. فعلى سبيل المثال ، نجد أن الخدمات التعليمية التي تتوفّر في المناطق الريفية لا تماثل تلك المتوفّرة في الجماعات الحضرية ، كما أن الفرص التعليمية المتوفّرة لكل من الرجال والنساء غير متوازنة ولا تتناسب مع الدور الذي تقوم به المرأة في المجتمع. كذلك فان الفرص أمام الطبقات الاجتماعية الفقيرة ما زالت محدودة ولا يحصل عليها غالبًا أبناء الطبقات العاملة. والحقيقة أن القاعدة العريضة من المجتمع من الفلاحين والعمال ما زالت تتلقى فرصًا تعليمية محدودة (ويرجع ذلك جزئيًا الى نقص الدعم الذي يتلقونه للبقاء في المدرسة والوصول الى درجات عليا في التعليم والتقنية).

عدم التوازن في مضمون التعليم وفي طبيعته

ان الصفة الغالبة على التعليم في البلدان النامية هي الجانب النظري والاكاديمي. ويتضح ذلك عندما يحلّل المرء محتوى مناهج الدراسة والمواد حيث يجد اهتمامًا بالمعلومات والحقائق دون اعتبار كبير للجوانب الأخرى للسلوك مثل القيم الاجتماعية والاتجاهات والخبرات المهنية والفنية في التعليم العام. واذا كان هذا النمط من التعليم يناسب الصفوة التي تستطيع الاستمرار في الدراسات النظرية ، فانه لا يناسب الأغلبية ، كما أنه ينحو الى تشجيع نبذ العمل اليدوي.

إن الأنظمة التعليمية في الأقطار النامية تبدو متخلفة كمًا وكيفًا ، وفي الشكل والمضمون. فهذه الأنظمة التي تمثل في أغلب الأحيان تراثًا مفروضًا انتقل الى البلدان النامية من مرحلة الاستعمار لم تتغير بشكل جذري ولم يتم تطويرها تبعًا لأي فلسفة شاملة منبثقة من حاجات واحتياجات المجتمع أو ترتبط بخطط التنمية القومية. وبالاضافة الى ذلك ، ما زالت القيادات السياسية المسؤولة عن السياسة التعليمية في الدول النامية ترى في التعليم عملية أقل أهمية من الالتزامات السياسية والاقتصادية المختلفة وتعتبر التربية خدمة لا حقًا.

هذا الموقف ترك حكومات هذه البلدان تقاسي من أزمات تعليمية حادة ، دون أن تكون قادرة على التوفيق الرشيد :

- بين أماني ومطامح شعوبها من جهة ، والوسائل المتاحة لتحقيقها من جهة ثانية ؛
- بين تفجّر الطلب الجماهيري على التعلم ، والزيادة في حجمه وتوسعه ؛
- بين الجوانب النظرية للتربية ، والتعليم العملي في المدرسة ؛
- بين التوسع في حجم التعليم ، وتحسين نوعيته والارتفاع بمستواه ؛
- بين توفير التعليم للصفوة القادرة على الاستمرار في الدراسات النظرية ، والتعليم الشعبي الذي يأخذ في الاعتبار مصلحة الأغلبية بشكل مناسب.
- بين الخطط والسياسة التعليمية من جهة ، وخطط التنمية الاقتصادية والتقدم الاجتماعي من جهة ثانية ؛
- وأخيرًا وليس آخر ، لم تتمكن هذه الحكومات من ترشيد دور التعليم في إعداد المواطنين ليكونوا قادرين على الاسهام في التنمية وتقدم المجتمع .

المعالجة الجذرية للأزمة التعليمية

ان المعالجة الجذرية لهذه الأزمة التعليمية التي تواجه البلدان النامية ليست بالأمر اليسير. فأي حل لها يرتبط أساسًا بنظام الحكم وفلسفة الدولة ، ومن ثمّ فان تطوير التعليم واحداث تغييرات جذرية شاملة وتقدمية في اطاره تعتمد على الرؤية الجديدة التي يتطلع المجتمع اليها ، وتغيير النظام الاجتماعي للأقطار النامية ، هو مطلب أساسي لتطور التعليم ولتحقيق تغييرات جذرية في السياسة والاتجاهات والوظائف.

إن مثل هذا الحل الجذري ، الذي يفرض ثورة شعبية وكفاحًا جماهيريًا ، لا يدخل في القدرة المباشرة لنظام التعليم وأهله ، لأن التعليم سلاح قوي في يد السلطات الحاكمة التي تديره تبعًا لمصالحها . ولكن التعليم يستطيع بطريقة غير مباشرة أن يسهم في تحقيق هذه الثورة باعداد كوادر قيادية مخلصة للشعب ولكفاح الجماهير يمكنها الانضمام الى الطليعة الثورية الراغبة في الوصول الى الحكم وتسخيره لخدمة الشعب . ومن ثم يصبح التعليم سلاحًا في يد الشعب وتتحقق مسؤوليته تجاه أهداف الدول النامية من خلال مرحلة التنمية الاقتصادية والتقدم الاجتماعي.

وهناك بالطبع حل تصحيحي يرتبط بالنظام التعليمي القديم الذي ورثته الدول النامية من العصر الاستعماري ، فمن الممكن القيام بعمل تحسينات وتعديلات بسيطة وهامشية في محتوى النظام ووظائفه .

ولكننا نعتقد مع ذلك أن انتظار تغيّر النظام الحاكم والإطار الاجتماعي

للبلدان النامية قبل تطوير التعليم وإحداث تغييرات جذرية في سياسته ومضمونه، يمثّل في الواقع هروبًا من المشكلة.

ان نقطة البدء في إصلاح السياسة التعليمية في البلدان النامية واعادة بناء النظام التعليمي تكمن في تبني قيم الابتكار والتجديد في تحديد أهداف هذا النظام.

وعلى اي حال، فلا بدّ من ان يقوم النظام التعليمي على فلسفة اجتماعية نعتقد ان من واجبها التأكيد على ما يلي[٤]:

١. دعم الوحدة الوطنية التقدمية والوعي القومي وتحريك طاقات المجتمع في معركة البناء والتقدم وتأكيد كرامة المواطنين حتى يشعروا أنهم أخوة في الوطن ويكافحوا ضد الاستعمار والرجعية والتخلف.

٢. الايمان السياسي والاجتماعي في الديموقراطية الشعبية التي تتضمن:

– أن الديموقراطية السياسية تتحقّق بوجود سلطة حاكمة تمثل طبقات الشعب العامل وتعتمد على تنظيماتها وقواعدها، وتؤمن بقدرة الانسان على الخلق والابتكار وتحقيق التغيير في ظل الحرية.

– ان الديموقراطية الاجتماعية تتمثل في الاشتراكية العلمية وتطبيقاتها العملية في اطار الواقع القائم في البلدان النامية التي تهدف الى تحقيق مجتمع تقدمي يمهّد الطريق لتحقيق الثورة الصناعية والزراعية وكذا التأميم قبل تحقيق الكفاية في الانتاج والعدالة في التوزيع.

٣. تبنّي المناهج العلمية والتكنولوجية والتأكيد على التفكير العلمي وتكوين العقلية التقدّمية الحديثة التي تتطلبها المرحلة الراهنة وتحدياتها.

٤. تحقيق النمو الكامل في الشخصية الانسانية من الجوانب الجسمية والعقلية والنفسية، والاهتمام بربط تنمية الشخصية الفردية بالأهداف الاجتماعية والدور الاجتماعي لها.

٥. دعم الايمان بالمثل الانسانية السامية والقيم الاجتماعية التي تخدم التقدم والحياة العملية للمجتمعات النامية.

٦. تطوير الثقافة الوطنية للبلدان النامية وتأكيد ضرورة اختيار نوع التراث الانساني المفيد اجتماعيًا لهذه البلدان.

---

٤. الحلقة الدراسية الاولى عن سياسة التخطيط التربوي، ص ١٠ – ١١، وزارة التربية والتعليم العراقية، مارس / آذار ١٩٧٠، (مجلس التخطيط التربوي، مديرية البحوث التربوية، رقم ١١، ١٩٧٠ بغداد).

٧. الالتزام بسياسة الباب المفتوح في التعامل مع أمم العالم ، وكذا التضامن العالمي بغرض تحقيق الأهداف الانسانية في حياة السلام وتقدم الحضارة.

هذه المبادئ للفلسفة الاجتماعية للتعلم تدعو الى الايمان بفلسفة تعليمية تتميز بالقومية والتقدمية والعملية ، وتسعى لتحديد النقاط التالية لسياسة تعليمية مقترحة :

تعميم التعليم الابتدائي : يكون الزاميًا على كل الأطفال الانخراط في المدارس الابتدائية بحد أقصى عشر سنوات. ولتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم ، ينبغي إيلاء اهتمام خاص للتعليم في المناطق الريفية وتعليم البنات والمعوقين، الى جانب تعليم الفقراء الذين حرموا من الموارد المالية وذلك بتزويدهم بالتسهيلات والمساعدات المالية بالاضافة الى المكافآت المادية والتعليمية (تكافؤ الفرص الاقتصادية والمعنوية).

التعليم المتوسط : يجب أن يكون هناك توسّع مستمر في التعليم المتوسط مع الاهتمام بجعل العمل أساس هذا التعليم.

التعليم الثانوي : هنا أيضًا لا بدّ من حصول توسع لاتاحة الفرص للاعداد المتزايدة من الطلبة الذين أنهوا تعليمهم المتوسط ، شرط أن تزداد نسبة التعليم المهني بشكل يتناسب مع احتياجات البلد للقوة العاملة الماهرة فنيًا ولمواجهة احتياجات خطة التنمية في ميادين الزراعة والصناعة والتجارة، وأن لا يكون الفصل التقليدي في التعليم الثانوي بين تعليم عام وتعليم مهني تجسيدًا للفصل بين العلم والعمل ، وبين التعليم والتطبيق. ونعتقد أن السياسة التعليمية يجب أن تنحو نحو تطوير نظام ثانوي موحد وشامل لا يفصل الدراسات النظرية عن العملية ، والتعليم الاكاديمي عن المهني.

التعليم العالي : يجب أن يتجه التعليم العالي بوضوح نحو الدراسات العلمية والعملية بشكل يحقّق أهداف التنمية واحتياجاتها للموارد البشرية المدربة فنيًا ، وهذا يتضمن تحاشي التوسع في التعليم العالي في مجال الانسانيات واللغات على حساب الميادين العلمية والتكنولوجية.

محو الأمية وتعليم الكبار : لا بدّ أن تتوسع حملات محو الأمية بين الكبار حتى يمكن تحقيق محو الأمية في ١٥ سنة على الأكثر ، ويجب أن تستخدم هذه الحملات الحوافز فيما يتعلق بالتوظف والترقي وما شابه ذلك.

نوعية التعلم وكفاءته : ان تطوير سياسة تعليمية متكاملة مع التطور الاقتصادي والاجتماعي في البلدان النامية لا يعني فقط التوسع الكمي في التعليم لكي تصل به الى الجماهير ، بل يفرض أيضًا إيلاء عناية خاصة لنوعية التعلم ومضمونه للارتفاع بكفاءته بطريقة مناسبة تتلاءم مع الدارسين واحتياجات التنمية.

وتحسين مستوى التعليم لا يمكن أن يتحقق الا عن طريق الاهتمام بكل العوامل

التي تؤثّر في نوعية التعلم مثل الارتقاء ببرامج تدريب المدرسين ، وتحسين كفاءة الادارة ، وتوفير أبنية مناسبة للمدارس ، ومراجعة وتطوير مواد الدراسة لتناسب الأهداف المتوخاة ، ووجود كتب مدرسية مناسبة وتطوير الأساليب التعليمية ونظم الامتحانات ، وادخال أدوات تعليمية وتقويمية حديثة ، وتقديم تعليم وارشاد مهني ، وتدعيم العلاقة بين المنزل والمدرسة ، وما شابه ذلك.

البحث والتجريب : لما كانت البحوث التعليمية والتجريب في البلدان النامية لا تصل الى المستوى المطلوب ، ومرجع ذلك جزئيًا الى ندرة الأيدي العاملة المدربة والموارد البشرية ، فان على هذه البلدان أن تولي أنشطة البحث وتطبيقاتها العملية مزيدًا من الاهتمام ، وأن تنظر اليها ، لا كأعمال هامشية بل كعملية ضرورية لتطوير سياسة تعليمية خلاّقة ومبتكرة ، خاصة اذا كانت هذه الأبحاث ذات طابع تجريبي.

لقد لعبت الأبحاث التربوية وتطبيقاتها دورًا هامًا في تطوير التعلم وسياسته في البلدان المتقدمة من حيث هيكله وادارته وأهدافه ومضمونه وأساليبه ، وتحديد الانتاجية والنفقات والعوائد. وبعض الابتكارات الجديدة نتجت عن البحث والتجريب مثل نظام التدريس بواسطة الفريق ، والمدرسة الشاملة ، والمدارس المفتوحة ، والكليات المرتبطة بالجماعة ، والأساليب التعليمية الحديثة مثل استخدام التلفزيون وأجهزة التسجيل والراديو والكومبيوتر والتعليم المبرمج. ويتعيّن بالتالي على البلدان النامية ومراكز بحوثها أن تولي الأبحاث العلمية وتطويرها اهتمامًا أكبر لكي تحقق سياسة تعليمية أكثر تجديدًا وتعبيرًا عن المجتمع.

لقد استعرضنا بعض جوانب القصور في النظم التعليمية للبلدان النامية ، وعجز هذه النظم عن المساهمة الايجابية في مواجهة احتياجات هذه البلدان في ميادين التنمية الاقتصادية والتقدم الاجتماعي. وبالنسبة للحلول التي عرضنا لها فانها مجرد اقتراحات توضع أمام السلطات المسؤولة عن رسم السياسة التعليمية في الأقطار النامية ، وأمام الذين يقومون بالتدريس ، وأولئك الذين يريدون المشاركة في الحوار والنقاش. وان عديدًا من القادة السياسيين والمثقفين الثوريين قد أكدوا في هذا الاطار ضرورة التوفير في كل المجالات ما عدا التعليم ، وضرورة التوفير في كل شيء لصالح التعليم ، لأنه سلاح مؤثّر وعملية استثمار في أكثر أنواع رأس المال عظمة وأهمية ، ألا وهو الانسان نفسه.

الباب الثاني

التَّرْبيَة
وَالعَدالة الاجتماعيَّة

عبد العزيز حامد القوصي*

التعلم في البلاد العربية
نقد ذاتي

بعد ظهور التقرير الدولي عن التعليم وهو التقرير الذي أعدته لجنة ترأسها ادغار فور بتكليف من منظمة اليونسكو، لا بدّ لمنطقة متجانسة كالمنطقة العربية أن تقف عنده وقفة تأمل كي تبدي رأيها وتعبر عن انطباعاتها... وضرورة هذه الوقفة أن التعليم في البلدان العربية يتغير بصورة تكاد تكون مستمرة. وطبيعي أن يسعى المسؤولون عن التعليم فيها للبحث عما يرشدهم ويعينهم على تحديد اتجاهات سياستهم التعليمية. ويقدم التقرير عرضًا عامًا لأحوال التعليم في مختلف أنحاء العالم، ويبرز العوامل الأساسية التي تفسر اتجاهاته وأحواله، ثم يعطي تشخيصه لما في التعليم من ظواهر، ويختم بأن يقدم العلاج بشكل عام وفي خطوط عريضة. ومما يسعد الأقطار العربية ان التقرير يرى الاّ يكتفي التعليم بالتكيّف مع ماجريات الأمور ومع حركة التاريخ، بل ان يضطلع، على العكس من ذلك، بمسؤوليته في إعداد أجيال تصوغ التاريخ وتحركه وتوجهه بل وتصنعه. ويرى العرب في التعليم أكبر قوة تسند الاستقلال السياسي وتعيد بناء الثروة البشرية، كما تعيد صياغة المجتمع وتشكيله وبعث الكيان العربي القومي. في بداية هذا القرن ظهر التحرك نحو التحرر والاستقلال، وصاحب هذا حركة تعليمية قوية جادة من أهدافها خلق الصفات الاستقلالية الأساسية كصفة الايجابية، والمبادرة، والبداهة، والواقعية، والمسؤولية والتعاونية. وكل واحدة من هذه الصفات من شأنها دفع الاستقلال ودعمه وجعل المواطن العربي يقف من زميله في الدول المتقدمة موقف الند للند.

* **عبد العزيز حامد القوصي** (مصر) – أستاذ الصحة النفسية (غير المتفرغ)، كلية التربية جامعة عين شمس. المستشار الفني لوزارة التربية والتعليم سابقًا. رئيس المركز الاقليمي لليونسكو ببيروت سابقًا.

ونلاحظ أن الدول العربية لم تظفر كلها باستقلالها دفعةً واحدةً ، فبينا كانت تفوز واحدة باستقلالها التام ، كانت أُخرى تستعد للتحرك . وكانت البلدان العربية يدعم بعضها البعض الآخر ، ويتعلم كل منها من البلد الآخر ، ويفيد من معونته وخبرته ومن تجاربه في نيل الاستقلال وفي دعمه .

ولعله من المناسب أن نضيف أن الدول العربية لها تاريخ طويل ، وأن لهذا التاريخ شكلاً خاصًا يحدد وضعها على الخريطة العالية ، كما يحدد ثرواتها وامكاناتها مما جعل الغير يطمع فيها ويتطلع الى الاستيلاء عليها بصورة أو بأُخرى . ويقرأ المواطن العربي في التاريخ قصته ويرى أن بلاده كانت مهد الحضارة البشرية وكانت المنبع الأول للحكمة والارشاد الروحي . والى جانب هذا يرى نفسه في حاضر قلق مضطرب ، ويرى أن عليه أن يعد لنفسه مستقبلاً زاهرًا أو طيبًا على أقل تقدير . ويرى المواطنون العرب في ماضيهم البعيد ما يملؤهم بالفخر والكبرياء والحماس والأمل ، ويرى بعضهم في تاريخهم المعاصر ما يتحداهم ويحمسهم للعمل . غير أن البعض يرى في ماضيه القريب ما يجعله مصدود النفس ، مهيض الجناح ، مكسور القلب ، ميّالاً الى الانكماش على الماضي . ولعلّ هذا يفسر ما نشاهده من صراع وتردد فيما يجب اتخاذه من اتجاه في مسائل التعليم .

السياق العربي

لا يقصد كاتب هذا المقال من العنوان الذي اختاره له أن يقدم قائمة حسابية يبين فيها ما أورده التقرير وما كان ينتظر منه المربون العرب . ولكن اتجاه الكاتب ينبع من أنه وجد أن التقرير قد عرض ، بشكل لم يسبق له مثيل ، صورة كاملة لأوضاع التعليم في العالم ، كما عرض للمشكلات الرئيسية ولآلاف المشكلات الصغرى ، حتى أن القارئ ليحتاج الى قراءة التقرير عددًا من المرات قبل أن يتمكن من استيعابه بمختلف أبعاده . وحين يتمعن المربي العربي في ثنايا هذا التقرير ، يجد نفسه وجهًا لوجه مع مشكلات التعليم الخاصة بمنطقته ، مع اختلاف في أوزانها وأهميتها النسبية .

ومن أمثلة ذلك ما اورده التقرير في صفحة ٧٥ من النص الانجليزي من أن التربية تتحسن تحسنًا كبيرًا إذا هي أحست بنقطتي ضعف أساسيتين فيها ، وإذا أدركت انهما أساس تعقيد العمل على المربين : أما النقطة الأولى فهي الاهمال التام لجوانب الشخصية وتركيبها المتنوع الدقيق المعقد وتعدد أشكال التعبير عنها . وأما النقطة الثانية فهي إهمال التنوع والاختلاف في الميول والقدرات والأمزجة والتطلعات والاتجاهات بين فردٍ وفردٍ آخر . وفي كل جهة من جهات العالم نجد ، إلى جانب إهمال

هذه الجوانب، اهتمامًا لا حدَّ له بأمور الامتحانات وعمليات الانتقاء والاختيار وبالدبلومات وحقوقها مما جعلها غاية في ذاتها، وفي هذا ما فيه من نتائج على التعلم.

ومع هذا نجد أن بعض السلطات التربوية في المنطقة العربية ترى أن الأولوية في الاصلاح ينبغي أن تتجه نحو الامتحانات. فهم مقتنعون بأن الامتحانات إذا إزدادت حدتها وكبرت الدقة في اجرائها وشدة مضائها، فإنها تؤدي الى استثارة التلاميذ وتنشيطهم ورفع مستوى تحصيلهم وتحصيل أدائهم. وهؤلاء يرون أن إصلاح الامتحانات معناه جعل الامتحانات الحالية أكثر شدةً وأكثر إبرازًا للتنافس والتسابق، مما يجعلها في نظرهم أكثر المقاييس صدقًا وثباتًا. أما التقرير فإنه يرى في هذا الصدد أن يقلل من شكلية الامتحانات، ويفضل منها ما يقوم على التقدير الذاتي (للتلميذ)، وما يدخل منها في بنية عملية التعلم كجزء متكامل معها لا يمكن فصله عنها.

وهناك جانب آخر من جوانب الأهمية النسبية يتعلق بأهمية المادة العلمية إذا قيست بأهمية طريقة معالجتها. ويعطي أغلب المسؤولين عن التعليم في المنطقة للمادة العلمية أكثر مما يعطون لطريقة معالجتها، وهم يرون أن معرفة الحقائق العلمية أهم من كسب الاتجاه العلمي وأهم من الالمام بالطرق. أما التقرير فإنه يتخذ اتجاهًا معاكسًا لذلك. ولهذا أصبح الحفظ أكثر أهمية للمتعلم العربي من التفكير والتجريب، وأصبح حفظ القواعد النحوية أهم من المهارات والعادات اللغوية. ونرى نفس الاتجاه في المقارنة بين التربية الاجتماعية والمعلومات الاجتماعية، وبين التربية الوطنية والمعلومات الوطنية، وبين التربية الغذائية والمعلومات الغذائية، وهكذا في بقية الميادين. ويتحدث واضعو المناهج ومؤلفو الكتب على الأسس السليمة والمبادئ القويمة، غير أننا نجد فجوة بين المبادئ والتطبيقات.

والمربون العرب، شأنهم شأن غيرهم، يجدون تحدّيًا حين يواجهون العالم المتغير وما يجب عمله لاعداد النشئ لعالم متغير بصورة مستمرة، وحين يجدون أن على الفرد أن يتخلى عن فكرة كون معتقداته وقيمه ومثله وآدابه وقوانينه وتصرفاته وعاداته وتقاليده ونظراته للحياة نماذج وقوانين صالحة في كافة الظروف وكل الأوقات ولكل الحضارات ولجميع أنماط الحياة. ومثل هذا الاتجاه كفيل بأن يجعل السلطات التعليمية في الوطن العربي تعيد النظر في موقفها من التربية الخلقية والدينية. ولتكن إعادة النظر هذه في ضوء التقرير، وكذلك في ضوء الحركة الاصلاحية التي ظهرت في مصر في القرن التاسع عشر بقيادة جمال الدين الافغاني ومحمد عبده، ويثبت كل منهما أن التفكير العقلي الحر ضرورة انسانية وضرورة دينية.

ونعلم ان بعض الدول العربية يخصص نصف الجدول المدرسي الاسبوعي لدروس الدين واللغة العربية ، ولهذا لا يتبقى سوى مجال ضيق للعلوم والرياضيات والتربية البدنية والصحية والاجتماعية واللغات الأجنبية والمواد العلمية والفنية والتربية الجمالية والترويحية . ثم ان ما يتعلّمه التلميذ من دروس الدين واللغة العربية يكون في العادة بعيد الصلة عن مواقف الحياة الواقعية اليومية ، ولهذا كان من الواجب إعادة درس الأسس التي يقوم عليها اختيار المواد الدراسية ودرس الطرق التي تستخدم في تعليمها .

ويطلب التقرير من السلطات التعليمية ان تفكر جديًا في النظم التعليمية المفتوحة التي تساعد المتعلم كي يتحرك فيها في اتجاهين الأفقي والرأسي ، وان تتاح له في ذلك حرية الاختيار في مجالات متسعة ذات مكوّنات تتّصف بالتعدد والتنوع ودرجات مختلفة من التعمق . ولكن ما يطلبه التقرير يبدو للكاتب بعيد المنال على الدول النامية في الوقت الحاضر وفيها ما فيها من تفجر سكاني ، وطلب على تعليم يتزايد بسرعة هائلة ، وندرة في الموارد المادية والبشرية ، وقلة في فرص العمالة ، وفقر في أساسيات العمران والحضارة . وكل هذا يجعل ما يطلبه التقرير من مرونة في النظم أمرًا بعيدًا عن التحقيق في الوقت الحاضر . وهذه الأفكار قد تبدو معقولة من المربي الحقيقي ، بل لا بد له أن يدين بها ، ولكنها ليست معقولة على الاطلاق لدى السلطات الموجهة والمنفذة وتبدو لهم أفكارًا نظرية غير قابلة للتطبيق ، سواءً أكان هذا في الوقت الحاضر أو في المستقبل القريب .

ويشير التقرير الى امكان خلق دراسات يعفي الالتحاق بها من المؤهلات الشكلية العادية ويمكن متابعتها دون أن تنتهي بامتحان أو بشهادة . ويرى كاتب هذا المقال ان مثل هذه الفكرة لا تجد قبولاً في الدول .

توصية رقم ١١ :

« عندما تزداد الأنظمة التربوية تنوعًا ، وتتضاعف الامكانيات للدخول الى المدارس وللتخرج منها واستئناف الدراسة بعد التوقف عنها ، فإن الحصول على الشهادات الجامعية لا ينبغي أن يكون مرتبطًا ارتباطًا وثيقًا بإتمام المقرر من المنهاج الدراسي . ينبغي أن يكون المقصود بالدرجة الأولى من الامتحانات هو المقارنة بين المهارات التي يحصل عليها طالب العلم بحسب الظروف وبحسب الوسط الذي يعيش فيه . ولا ينبغي أن نعتبر نتيجة الامتحان نهائية ، بل يجب أن تكون نقطة انطلاق لمزيد من المعرفة ، وأن تكون وسيلة يستدل بها الطالب على مدى فعالية الطريقة التي أتبعها . وهكذا فإن معايير التقييم ينبغي أن تقيس مدى التقدم الذي يحرزه كل فرد ، ودرجة مطابقته للمعايير المحددة سلفًا » .

وقد نجح التقرير في تخصيص جزء كبير منه لعدد من العيوب الموجودة في نظم التعليم الحالية ، وهذه العيوب أكثر شيوعًا في الدول النامية منها في غيرها . من هذه العيوب سيطرة اللفظية ، وبعبارة أدق ، سيطرة «الشفوية» نسبة الى نشاط الشفة. وهناك فارق كبير بين الاثنين : فاللفظية تنسحب على الاستخدام الشفوي والكتابي للألفاظ ، وأما الشفوية فإنها ترجح استخدام الألفاظ المنطوقة . وعلى أي حال نحن نعتمد في التعليم على الالفاظ ظنًا منا أن الكلمة متساوية لمحتواها ومعناها . وأصبح الغالب في التعليم يعتمد على ترديد الألفاظ ، وأصبح تقيم التحصيل التعليمي تقييمًا للألفاظ المسترجعة . معنى ذلك ان التعليم أصبح في الغالب يتجه الى تحصيل المادة اللفظية واسترجاعها ، وأصبح التعليم الجيد في أسسه وأهدافه هو معاونة الطالب على أن يحفظ في «ذاكرته» المادة التعليمية بالصورة التي يمكن أن يسترجعها بها في المواقف الامتحانية . وليس من المهم في أغلب الأحوال أن تحمل العبارات ما قصد منها من فحوى ومعنى ما دامت تسترجع بالشكل الذي حفظت به . وأسئلة الامتحان بدورها تشجع عادةً هذا الاتجاه أكثر مما تشجع أي اتجاه آخر . وبذلك تكونت علاقة دائرية متينة الحلقات بين التعليم والتعلم والامتحان . وقد تمكن هذا الثالوث ، بصورة صريحة أحيانًا وضمنية أحيانًا أخرى ، من أن يشكل اتجاهات التعليم في الوطن العربي وفي كل الدول النامية تقريبًا . وليس أدل على ذلك من الاسراف في استخدام الالقاء والسبورات والكتب والملخصات والتبسيطات وعمليات التسميع والامتحانات القصيرة (المسماة بالحديثة أو الموضوعية) ، ومن الاهتمام بهذه الأساليب اللفظية أكثر من الاهتمام بالنواحي العملية والتجريبية . فالدروس التي تلقى داخل الصف أهم عند الكثيرين من نشاط المعمل أو الورشة أو تجارب الحياة ، والدروس النظرية أهم عند الكثيرين من الدروس العملية ، كذلك الجوانب البدنية والجمالية أقل في أهميتها عند الكثيرين من حفظ قصيدة شعرية قديمة رفيعة وإن كانت غير مفهومة .

والاتجاه الصريح أحيانًا والضمني أحيانًا أخرى والذي تتخذه نظم التعليم في أغلب الأحوال هو الاتجاه اللفظي وتقييمه بواسطة الامتحانات المألوفة ، وهو الذي ينحرف بالأجيال الصاعدة من الواقعية الى اللاواقعية . ومن أهم الجوانب التي تنقد الدول النامية فيها نفسها هو جانب اللفظية وجانب اللاواقعية . ويقف هذان الجانبان عقبة في سبيل تنمية بعض الخصائص اللازمة للتقدم كالتجريب العلمي ، وجمع البيانات ، والتعقل ، والفحص الشامل للمواقف والمشكلات ، وإصدار الأحكام على أسس سليمة ومعقولة . ويصاحب هذه الظاهرة ، ظاهرة تفوق اللسان على اليد ، أن نجد ان التعليم الفني والمهني أكثر تخلفًا في المنطقة من التعليم النظري ، ولو أن دولتي

تونس ومصر تحرزان تقدمًا ملحوظًا في ميدان التعليم الفني.

وتشجع النظم التعليمية القائمة في كثير من الدول النامية ناحية الاتكالية. فالتلميذ يعتمد على ما يقرأه في الكتاب أو ما يسمعه من المدرس، ويؤخذ الدليل على تفوقه من مقدرته على استرجاع ما أخذه عن مدرسيه بطريقة التلقي. ومعنى هذا أننا نشجع الاتكالية علمًا باننا نادي بالتعلم للتحرر والايجابية والينبوعية، وننادي بالتربية الاستقلالية الهادفة الى بناء الذات وتحسينها والمؤدية الى الايجابية والنمو والتقدم.

كذلك تدعم هذه النظم روح الانفرادية، بدلاً من تشجعيها للعمل التعاوني ولروح الفريق. فالتلاميذ يجلسون في حجرة دراسية في مواجهة مدرس يقف أو يجلس على منصة مرتفعة تفصله عنهم مائدة مستطيلة وتقع خلفه سبورة سوداء يكتب عليها أو يرسم عند الضرورة. وحين يجلس التلميذ إلى تلميذ بجواره يكون أشبه بمن يذهب الى دار السينما ويجلس بجوار شخص لا يعرفه ولا يكلمه ولا ينتظر أن يكلمه، وان هو فعل كان هذا مخالفًا للنظام واستحق عليه المؤاخذة. وعلى كل تلميذ ان ينظر الى السبورة ليرى أو ينصت للمدرس ليسمع، شأنه في ذلك شأن الجالس في دار السينما، إذ عليه أن ينظر للشاشة وينصت لما يصدر له من أصوات. فليس هناك عمل يحتاج الى جهد مشترك متآزر، واذا كان هناك عمل من هذا النوع فهو عمل خارج الجدول، أي عمل غير هام ولو أنه يُسمى (ويا لفرط ما يدهشنا) بالنشاط المدرسي، كأن كل ما عدا ذلك ليس نشاطًا وإنما هو خمول وسلبية.

ونحن لا نشجع هذه الانفرادية بطرق التدريس فحسب، وإنما نشجعها وندعمها كذلك بشيوع الامتحانات القائمة على التنافس والتسابق. ومع ذلك نجد ان التلاميذ يرافق بعضهم البعض الآخر في الحفظ والتسميع ليس إلا. والغاية من كل هذا غاية فردية ذاتية.

وتتفق كل هذه الملاحظات في انها تؤدي الى نتيجة واحدة، وهي أن الدول العربية، شأنها شأن الدول النامية، عليها أن تعيد النظر في سياستها التعليمية كي تسعى الى تنمية الصفات الأساسية التي يبرزها تقرير ادغار فور في وضوح وجلاء. وبناءً عليه يجب ان نعلم الناس ونربيهم حتى يشعروا بمسؤولياتهم ويلتزموا بواجباتهم نحو المجتمع، وحتى يحيوا حياة التحرر والديمقراطية، ولكي يكونوا خلاّقين مبدعين بنّائين متّصفين بالينبوعية والايجابية والمبادرة والبداهة وحسن التصرف والقدرة على المواءمة والتعبير الواقعي الكامل عن الشخصية.

توصية رقم ٢١ :
ينبغي أن تتاح الفرصة لجميع المتعلمين، الشبان منهم والكهول، لا للنهوض بمسؤولية تعلمهم فحسب. بل كذلك للنهوض بالمسؤولية التربوية العامّة.

لم يكن التقرير مثاليًا أو طوبائيًا في هذا الصدد، ولكنه في الواقع يحدد الأهداف والمرامي ويرسم استراتيجياتها، ثم يضع الوسائل والأساليب اللازمة للتحقيق، وكانت أفكاره في كل هذا واضحة مفهومة ممكنة التطبيق.

وحول هذه النقطة يسمح كاتب المقال لنفسه بابراز الخصال الست التي تشكو منها الدول العربية وتشكو منها الدول النامية، والتي علينا أن نعالجها ونتخلص منها ونقاوم استشراءها. وهذه الخصال الست هي :

١. **اللفظية**، ومعناها الافراط في الكلام إذا قوبل بالعمل، والمبالغة في الناحية التعبيرية إذا قوبلت بمواجهة الحقائق والواقعية.
٢. **الانفعالية**، ومعناها الاندفاع في التصرف أمام المواقف والمشكلات إذا قوبل بالفحص الممعن المتروي للوقائع قبل اتخاذ القرارات والانطلاق في العمل.
٣. **الانفرادية**، ويمكن مقابلتها بالتعاونية وروح الفريق والتعاطف مع الجماعة.
٤. **الاتكالية**، وتؤدي الى النزعات الطفيلية والخضوع للأقوى.
٥. **التقاليدية**، المؤدية الى الجمود والانكماش على أمجاد الماضي والعيش على اجترارها. هذا ونحن نحبذ ألا ينفصل الناس عن ماضيهم وأن يحتفظوا من تاريخهم بما يحفزهم على التقدم والنمو والانطلاق.
٦. **المظهرية**، أو حب الظهور، وهذه تنشأ من الاكتراث لنقد الآخرين وتشيع في المناطق الريفية في مناسبات الميلاد والوفاة والزواج وغيرها. وهي نتيجة طبيعية لكون الشخص غير متسق مع واقعه وغير راضٍ عنه تمامًا، ولكون فكرة الشخص عن نفسه لم تنبثق عن تفاعلٍ كافٍ بين الشخص وبين واقع الحياة بجوانبها المادية والبشرية.

ولا بدّ أن يؤدي هذا التشخيص للوطن العربي الى معالجة، شافية أو وقائية، بحسب ما يتطلبه الأمر.

وفضلاً عن الصفات الست التي ذكرناها، فإن الدول النامية تحتاج الى تدريب ناجح في ميدانين: أولها استخدام الوقت، وثانيها الاتساق مع النظام. فلا بدّ لنا من العناية بمفهوم الوقت كمورد ثمين لا يجوز أن نتركه يتسرب هباءً من بين أيدينا.

وينطبق نفس الكلام على «النظام». ونحتاج في هذين الميدانين الى بحوث متعمقة لنعرف الفرق بين مجتمع وآخر في هذين الأمرين، ولنعرف الشروط اللازم توافرها لنحسن استخدامها.

أهداف التجديد التربوي وعوائقه

لا نقصد في هذا المقال أن ندخل في مناقشة حول الغايات والأهداف والسياسات والمرامي والاستراتيجيات والبرامج، فهذه مدروسة في الدول العربية على مستوى الدولة ومستوى المنطقة ومدروسة في تقرير ادجار فور. والواقع أن هذه كلها قد فصلت بأشكال متعددة في المعاهدات والاتفاقيات والدساتير والبيانات والقوانين. وعلى وجه العموم، تشمل الغايات والاهداف في البلدان العربية: رفع مستوى المعيشة، وتحقيقًا لديمقراطية أوفى وأعمق، وعدالة أكثر، ودرجة من تكافؤ الفرص أدق، وإحساسًا أعمق بكرامة الانسان، وطمأنينة واستقرارًا أكثر شمولاً وأبعد مدى. وكل واحدة من هذه الغايات العامة يمكن ترجمتها الى استراتيجيات اجتماعية واقتصادية وتعليمية، بل الى برامج وخطوات.

ومع ذلك فالدول العربية تجد من العقبات والموانع ما يوجب محاولة التغلب عليه حتى تحرز تقدمًا ملحوظًا. فالدول العربية تود مثلاً لكي ترفع مستوى المعيشة فيها أن تزيد إنتاجها، ولكي تزيد إنتاجها لا بدّ من التحديث والتصنيع، وهذا يتوقف الى حدٍ كبير على تنمية التعليم الفني والمهني. ولكن التعليم الفني ليس له نفس الدرجة من الجاذبية التي نجدها للتعليم الاكاديمي. وهناك تعريف ضمني (ويكون صريحًا أحيانًا) لدى بعض الآباء وهو أن التعليم وسيلة يجنبون بها أولادهم العمل اليدوي والفني في المستقبل. وقد دل البحث في ١٦ دولة عربية مجتمعة على أن نسبة المسجلين في المدارس الفنية والمهنية الى مجموع المسجلين في المرحلة الثانوية قد انخفضت من ١٥ ٪ في عام ١٩٦٠/٦١ الى ١١ ٪ في عام ١٩٦٧/٦٨. وقد اعتبر التعليم حتى الماضي القريب بأنه وسيلة للحصول على وظيفة مكتبية غرضها الأساسي دعم السلطات القائمة في الابقاء على سيطرتها، ولذلك كان التعليم يؤدي إلى ملء وظيفة مستخدم مطيع.

وثمة عائق خطير آخر هو عائق النمو السكاني. فإذا قسنا تقدم الدول العربية في الثلاثين أو الأربعين سنة الأخيرة، نجد أنها احرزت تقدمًا هائلاً. ولكن إذا قسنا هذا التقدم بالنسبة لنمو السكان، فإننا نجد أن معدلات الزيادة في تناقص يثير القلق عند معظم المواطنين العرب. والمقيدون في التعليم الابتدائي زادوا بمعدل ١١ ٪ في

الخمسينات و ٦ ٪ في العقد السابع ؛ ثم ان معدلات النمو في النصف الأخير من العقد السابع أقل منها في النصف الأول. وإذا قسنا معدلات القيد بالنسبة لمن هم في سن المدرسة الابتدائية نجد أن ٥٠ ٪ ممن هم بين السادسة والحادية عشرة مسجلون في المدرسة الابتدائية ، وإن عدد من هم في هذه السن خارج المدارس في الوطن العربي كله يقدر على الاقل بعشرة ملايين، ثلثهم من البنات. ويبلغ سكان الوطن العربي ١٣٠ مليونًا يتضاعفون في أقل من ثلاثين عامًا ، وتدل كل الدلائل على ان من هم في سن المدرسة الابتدائية يزيدون بمعدلات أعلى من تلك التي ينمو بها بقية السكان. وقد أوصى مؤتمر وزراء التربية والتعليم والوزراء المعنيين بالتخطيط الاقتصادي في البلاد العربية المنعقد في طرابلس ليبيا عام ١٩٦٦ بان يتم استيعاب جميع من هم في سن التعليم الابتدائي في المدارس الابتدائية قبل عام ١٩٨٠ . وهذا المرمى يبدو بعيدًا عن التحقيق وذلك في ضوء معدلات النمو الحالية وفي ضوء الجهود المبذولة وقد وصلت هذه فيما يبدو الى غايتها.

ولم نقصد بهذا المقال أن يكون تحليلاً مفصلاً لأوضاع التعليم في الوطن العربي ، ولكن يمكننا انتهاز هذه الفرصة لبيان بعض العوامل التي تعوق نمو التعليم ، وأكبر هذه العوائق كما أوضحنا هو العائق الديمقراطي أو السكاني . ومضمون هذا العائق أن نسبة الصغار من السكان نسبة عالية ينتج عنها ان يزيد عدد المعولين. وقد ترتب عليها ان معدل عبء الاعالة في الوطن العربي من أعلى المعدلات في العالم. ونجد في أغلب الدول العربية أن الفرد الذي يعمل ويكسب ويعول في العادة أكثر من ثلاثة أو أربعة أشخاص خمساهم في سن التعليم المدرسي. ونجد كذلك معدلاً عاليًا لهجرة الريفيين الى المدينة ، ومعدلاً عاليًا لتسرب الأدمغة والكفاءات الى الخارج.

وهناك عائق آخر هو العائق الاقتصادي ، فنجد الانتاج مخفضًا ونجد إهدارًا في استخدام الموارد البشرية والطبيعية . وعلى الرغم من الحاجة الماسة للقوى البشرية المدربة تدريبًا عاليًا ، فإننا نجد أن سوق العمل غير قادر على امتصاص المتعلمين تعليمًا عاليًا والإفادة من كفاءتهم. فليس هناك توازن بين حاجات المجتمع وبين الطلب والعرض. وهذه الظاهرة تفسر بعض الشيء ظاهرة تسرب الأدمغة والكفاءات . ومن ناحية أخرى ، نجد بعض الدول العربية وقد أصابت ثراءً مفاجئًا بسبب الانتاج الحديث للبترول ، وتعرضت بسبب ثرائها لوسائل الحياة الحديثة من أسباب الرفاهية والراحة ، غير أن معدلات هذا التعرض تختلف عن معدلات النمو العائد من التعليم ومن رفع مستوى الكفاءة البشرية.

والى جانب العوامل السكانية والاقتصادية ، هناك مجموعة ثالثة من العوامل

هي العوامل السياسية ، الداخلية منها والخارجية . ولا نتهم تقرير ادغار فور بأنه أغفل العامل السياسي ، ولكن لعله كان حكيمًا حين تجاوز في معالجته مشكلة سياسية خبيثة معاصرة. ذلك أن الدول المتحررة حديثًا تقع عادةً في قبضة المستعمرين السابقين لتستمر لهؤلاء السيطرة الثقافية والاقتصادية والسياسية ، ولتبقى مناطق نفوذ تتصارع حولها القوى المتنازعة . ويبدو أن التقرير يفترض أن ماجريات الأمور في الداخل تأخذ مساراتها الطبيعية ، ولكن هذا غير صحيح لأن الظروف الداخلية والخارجية تتأثر كل منها بالأخرى تأثيرًا مستمرًا. وإذا انشغلت الشعوب بمسائل الحياة والموت وبمسائل تحديد الكيان والمصير ، فإن أمورًا كالتعليم تنحسر عادةً أهميّتها الى هامش الشعور بدلاً من بؤرته . فلا يعقل أن تخطط دولة لتنمية نفسها في الوقت الذي تخضع فيه لتهديد مستمر أو تجد مصيرها في الميزان ، أو تجد نفسها في حالة مستمرة من عدم الاستقرار وفقدان الهدوء[١] .

وللجانب السياسي أوجه كثيرة أُخرى لها مظاهرها في الدول العربية ، وقد عالجها تقرير ادجار فور بصدق ووضوح ، ومن هذه ما تقوم به الدول القوية من معونات ثقافية ثنائية للدول الحديثة التحرر. ففي دول يقل سكانها عن عشرين مليونًا ، نجد أن عدد المدرسين من الدولة التي كانت تحتلها قبل استقلالها مباشرةً يصل الى العشرين ألفًا أو يزيد ، ويمتد التأثير عادةً لكل نظام التعليم من السلم ، الى محتوى المنهج ، الى لغة التعليم ، الى الكتب والأدوات ونظم الامتحان وأساليب الادارة . ويبدو ان الجيش العسكري الذي كان يحتل البلاد قد حلّ محله جيش آخر للاحتلال الثقافي والاقتصادي والسياسي. وما زال بعض الدول العربية واقعًا تحت تأثير يشبه التنويم المغناطيسي من جانب الدولة التي سبق أن استعمرتها ، ويصل الامر بهذه الدول الى انها ترى ان المواد الدراسية ، وبخاصة مواد العلوم والرياضيات ، يجب أن تُدرَّس بلغة أوروبية لأن اللغة العربية ليست صالحة لتعليم العلوم الحديثة .

ويدخل تحت نفس مجموعة العوامل السياسية تلك التي أدت الى ولادة جامعة

---

١. يعرض التقرير مثالاً لحالة جمهورية فيتنام الديموقراطية ، وفيها برنامج متنوع وظيفي ناجع لتنمية التعلم ، وذلك في خضم مشكلات الحرب ، ويمكن تصور مدى هذا العمل الرائع من حالة قرية «كامينة» ، وهي قرية صغيرة يوجد بها ٩٥ ٪ ممن هم بين ٣ سنوات و ٦ سنوات في دور الحضانة ورياض الاطفال ، و ١٠٠ ٪ من هم في سن التعليم المدرسي ، مقيدين بالمدارس ، و ٩٠ ٪ من الكبار أكملوا تعليمهم الابتدائي ، وعدد كبير متزايد من الكبار يحضرون دراسات تكميلية . وفي المجموع نجد أن ٦ من كل ١٠ من السكان يتابعون دراسة من نوع أو آخر . ويرى كاتب هذا المقال أن حالة فيتنام حالة بعيدة جدًا عن المألوف.

الدول العربية في مارس/آذار سنة ١٩٤٥. وكان من أول ما شهدته الجامعة اعلان الميثاق الثقافي وإنشاء الادارة الثقافية في نفس العام. ويمكن تلخيص اعمالها وأوجه نشاطها منذ إنشائها عام ١٩٤٥ في تطوير التعليم وتنميته بحيث يؤدي الى فهم العربي لنفسه وتحقيق ذاتيته والعمل على تطويرها وتقدمها. وبعبارةٍ أخرى تلخصت جهودها في العمل على تحديد الكيان العربي وتنميته. وكان هناك رأي ينادي بالتوحيد التام وكان يرى ضرورة تحقيقه في المناهج والكتب بعباراتها وألفاظها. ثم اتضح أن ما تتصف به المنطقة من اتساع وتنوع يجعل التجانس التام ممكنًا إذا ركز على الأساسيات والمبادئ والمستويات والأساليب العامة. وفي عام ١٩٦٤ ظهر كثمرة للجهود السابقة هدف جديد هو معاونة كل دولة عربية في تنمية جوانبها التربوية والعلمية والثقافية، وقد تجسد هذا في اتفاقية الوحدة الثقافية التي أبرمت في مايو / ايار من نفس العام ونفذت في عام ١٩٧٠ حيث ولدت المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة.

ومن أهم ما شغل الأذهان في السنوات الأخيرة من الوجهة الثقافية موضوع اللغة العربية كأداة تعليمية. ذلك لأن اللغة الأجنبية كانت حتى السنوات الأخيرة غالبة في بعض الدول العربية، فأصبح موضوع التعريب مسألة هامة من مسائل دول الوطن العربي. غير ان التعريب لم يقتصر معناه على استخدام اللغة أداة تعليمية، وإنما تجاوزه الى الحضارة العربية والفنون العربية الشعبية والكلاسيكية والموسيقى والأدب وأحوال المجتمع وموارد الثروة الطبيعية والبشرية.

لقد بينّا في هذه السطور ثلاثة أنواع من القيود وهي القيود السكانية – والديمغرافية، والقيود الاقتصادية، والقيود السياسية. وهناك نوع رابع من القيود هو القيود الاجتماعية الثقافية، وهذه تشتمل على الصراع الموجود – بدرجة أو بأخرى – بين التجديد والمحافظة، وبعبارة أخرى تشتمل على اتجاهات الناس نحو قيم الحضارة الغربية وهي تغزو الوطن العربي. وهناك كذلك موقف المجتمع من دور المرأة وما تحتاجه من نصيب في التعليم. ونعلم من الاحصاء أن الأرقام المطلقة للإناث المتعلمات تزيد بسرعة هائلة، غير ان نسبة التلميذات الى مجموع المقيدين في التعليم الابتدائي في الوطن العربي ما زالت أقل نسبة في العالم. وما دمنا بصدد اتجاهات الناس وتقديراتهم، فعلينا أن نذكر الاتجاه نحو العمل اليدوي والنشاط البدني، إذا قورن بما يسمى بالنشاط العقلي والنشاط الروحي. كذلك نذكر النشاط الفني وأنشطة التسلية ووقت الفراغ. وهناك أيضًا انماط السلوك التقليدية نحو الأسرة، ونحو كبار السن، ونحو الحكومات وأصحاب السلطة، ونحو الغريب، ونحو الوقت والمال والتنظيم والنظم. وهذه كلها اتجاهات تحتاج الى بحث وتحديد.

الجهود والمنجزات

تنفق بعض الدول العربية أكثر من ٦ ٪ من الناتج القومي الإجمالي وبعضها يكاد ينفق ٣٠٪ من ميزانية الدولة على التعليم. وتدل دراسة الانفاق على التعليم عبر السنين أنه قد تزايد في جميع البلدان العربية تزايدًا واضحًا. والواقع أن أغلب دول المنطقة يبدو أنها قد وصلت الى أقصى ما يمكن أن تصل اليه في هذا الشأن. ثم ان الجهود المحلية والمعاونات الدولية تبدو قليلة نسبيًا ولم يقصد منها على أي حال أكثر من التشجيع والتدعيم والمساندة. وقد دلت البحوث المتعددة على وجود إهدار في الانفاق يرجع الى حالات التسرّب والاعادة في تدفق التلاميذ والى نظم الامتحان والى الادارة غير الناجعة.

ونلاحظ ان نمو التعليم الابتدائي بطيء على الرغم من ان عشرة ملايين طفل في سن التعليم الابتدائي غير مقيدين بالمدارس. كذلك نلاحظ ان ٨٠ ٪ ممن هم في سن التعليم الثانوي لا يذهبون الى المدارس، ولكل ١٠٠٠ من السكان لا يزيد من يتعلمون تعليمًا عاليًا عن الأربعة. ثم أن معدلات النمو في التعليم الفني وتعليم الفتاة ما زالت ضعيفة. أما الأمية لدى من هم بين سن الخامسة عشرة وسن الاربع والعشرين فهي تقرب من ٥٥ ٪ في المنطقة (٣٥ ٪ للذكور، ٧٠ ٪ للإناث). وقد وصلت المنطقة الى هذه الانجازات المتواضعة رغم ما بذل من جهود ضخمة. أما النمو الكمي السريع على جميع المستويات، فقد حصل في الغالب على حساب الكيف أو النوعية.

وواضح أن الجهود المبذولة في الدول العربية لتنمية التعليم فيها جهود جبارة، ولكن ما حصيلته من هذه حتى الآن يقصر عن حاجاتها ومتطلباتها وتطلعاتها، خصوصًا إذا كنا نقارن منجزاتها بمنجزات الدول المتقدمة. وقد أوضح تقرير ادجار فور ان المسافة بين الدول المتقدمة والدول النامية في تزايد سريع مستمر. ولكن هل لنا – كما يقول التقرير المتفائل – ان نتوقع من الدول المتقدمة مساعدة تعين الدول النامية على التقدم بحيث تقل المسافة بينهما؟

اجتهادات للمستقبل

لا شك في أن التقرير غني بما فيه من مقترحات أغلبها ممكن التطبيق، وقد ارتفع بعض هذه المقترحات في عموميته الى مستوى المبادئ والأسس، بينما نزل البعض الآخر في واقعيته الى أدق التفصيلات. ويذهب التقرير الى حد أنه يقترح في

الدولة الواحدة سلطة واحدة تكون مسؤولة عن جميع الأنشطة التعليمية أو ، على الأقل، جميع الانشطة التي توكل للنظام المدرسي. وهو يحذر دولاً كدولنا من الإطالة البالغة للتعليم الالزامي وينصح بتقصير المدة التي نخصصها للتعليم في المرحلة الأولى (الابتدائي) . ولم ينس التقرير أن يقدم النصح في سياسة تمويل التعليم ويناقش ما اذا كان التمويل يتم من الداخل أم من الخارج ، وإذا كان يتم على المستوى التطوعي أم المستوى الحكومي ، وإذا كان يتم على المستوى المحلي أم على مستوى الدولة . ولكنه ينصح في كل الأحوال بأمور ثلاثة : أولها زيادة الانفاق ، وثانيها تنويع مصادره ، وثالثها خفض معدلات التكلفة (أو تكلفة الوحدة) . وهذه أمثلة من مئات الحلول المقترحة التي تجعل اختيار الحل الأمثل أمرًا بالغ الصعوبة ، خصوصًا بالنسبة لناقصي الخبرة في هذه الميادين.

والآن وقد رأينا أن منجزاتنا التعليمية قليلة وأننا نبذل في سبيلها كل جهودنا ، فإنه يتعين علينا ان نتطلع الى حلول أُخرى لمشكلاتنا في التعليم . علينا أولاً أن نستخدم كل ما يمكن ان نضع عليه أيدينا من موارد، وأن نختزل الإهدار الى الحد الأدنى. فلا بدَّ من استخدام الصحافة والإذاعة والتلفزيون والسينما وجميع وسائل المراسلة والاتصال . وعلى كل قطاع في المجتمع أن يضطلع بمسؤوليته في التعليم ، كأن تضطلع وزارة الصحة بمهام تعليمية ، وتقوم وزارة التربية الى جانب وظائفها الأساسية ، بمسؤوليات صحية . وعلى هذا النسق يمكن أن يتحول المجتمع كله الى مجتمع متعلم معلم في الوقت نفسه . والدول التي لم يتقدم فيها التعليم الفني تقدمًا كافيًا ، يمكن ان تقوم فيها المزارع والمصانع بمهام تعليمية . ثم انه يمكننا أن نتصور المدارس الزراعية والصناعية متكفلة بمسؤوليات زراعية وصناعية . وفي كل مجال من مجالات النشاط ، يمكن ان يقوم الكبار بمعاونة الصغار في التعلم . ومن الامور المعروفة في الوطن العربي منذ أجيال ان كبار التلاميذ كانوا يعلمون صغارها تحت اشراف معلم يدير بمفرده مدرسة كاملة بها قرابة المائة تلميذ ادارة غاية في الدقة والنظام والكفاءة مع سهولة الحركة .

توصية رقم ١٩ :

يتبغي أن يستفاد من الأعوان ومن الاختصاصيين في المهن الأُخرى ، كالعمال والتقنيين والإطارات وغيرهم ، للعمل جنبًا الى جنب مع المعلمين من أصحاب المهنة . وينبغي كذلك الاستعانة بالتلامذة والطلبة ، بطريقة تسمح لهم بالتعلم عندما يقومون بتعليم غيرهم ، وتجعلهم يدركون أن اكتساب نصيب من العلم يفرض على الانسان واجب إفادة غيره به .

وتجدر الإشارة بهذه المناسبة ان بالامكان تعبئة جهود المتخرجين حديثًا من التعليمين العالي والثانوي في حملات مكافحة الأمية وفي واجبات يمكن احتسابها كجزء من نصيبهم في الخدمة العامة. ومن دواعي الغبطة ان نعرف أن المادة ٢١ من الدستور المصري الجديد قد نصت على اعتبار مكافحة الأمية واجبًا قوميًا يجب أن تجند له كل جهود الشعب وموارده.

وعلينا ان نذكر أن العالم الذي نعيش فيه هو في حالة تغير مستمر. وأهم عوامل هذا التغير هو تقدم العلم وتطور التكنولوجيا، علمًا بأن سكان الدول المتقدمة هم أكثر تهيؤًا لمواجهة هذا التغير. فعلينا اذن ان نجعل من تعليمنا ما يبني مواطنين مهيئين من الناحيتين العلمية والتكنولوجية تهيؤًا يجعلهم قادرين على التصرف والتكيف، يضطلعون بمسؤولياتهم، واقعيين، على درجة كبيرة من الكفاءة والاندفاع والايجابية، يدركون مشكلاتهم ويعرفون طرائق التغلب عليها. فالمفاهيم والاتجاهات والمهارات وانماط السلوك التي اكتسبناها في الماضي تحتاج الى تعديل لتجعلنا صالحين للحاضر، وتحتاج الى تعديل أعمق وأشمل لنصبح صالحين للمستقبل. وهذا معناه ان علينا ان نفكر في تعلم يستمر مدى الحياة. وهذا المفهوم، مفهوم التعلم المستديم – كما جاء ذكره في تقرير ادغار فور – ليس غريبًا على الفكر العربي. فمن مبادئ العرب القديمة ان يتعلم الانسان من المهد الى اللحد.

ومن المغالاة أن نطلب من المسؤولين في الوقت الحاضر إمداد المجتمع بما يسمى بالتربية المستديمة. فكل ما يمكن أن نسعى اليه الآن ان ننمي في الافراد والجماعات القدرة على تعليم الذات ونقد الذات وتقييم الذات والتطلع المتحمس لتجديد الذات. والمسألة هنا هي كيف نعلّم الفرد حتى يصبح قادرًا على تعليم نفسه، وكيف نخلق فيه القدرة على تجديد الذات. ويتجه الرأي الآن الى ان الهدف من التعليم الابتدائي ان يصبح لدينا كبار يعلمون أنفسهم. وهذا ولا شك مبدأ سليم يفرض ان لا يظل المعلّم معلمًا بالمعنى المألوف، بل ان يصبح متعلمًا مشاركًا في عملية التعلم ومواقفها. فإذا سأل التلميذ عن معنى كلمة فلا يجوز للمعلم ان يقدم اليه الاجابة جاهزة، وانما يجب ان يرشده الى استخدام المعجم (القاموس) واستخراجها منه. ويقول المثل الصيني القديم «إذا جاءك طفل جائع فلا تعطه سمكة وإنما علّمه كيف يصطاد السمك».

فالتعليم الابتدائي يجب ان يتجه لغرس الصفات الأساسية ومنها تعليم الذات. أما المجتمع فلا بدّ من تنميته بحيث تكون فيه مستويات التعليم وأنواعه المختلفة متاحة في كل وقت.

علينا ان نربط بين المدرسة والمجتمع ، كما ينبغي أن يبنى التعليم على أساس التعلّم الذاتي وأن يستمر بشكلٍ مستديم ويكون تحت الطلب . وهكذا يجتمع البعدان الأساسيّان للتعليم ، وهما بعدا الزمان والمكان : تعليم مستمر ، ومجتمع معلّم متعلم .

توصية رقم ٣ :
ينبغي أن يتمكن الطالب من اختيار الطريق المؤدي الى العلم والمعرفة بكامل الحرية ، وأن يكون النظام المعمول به أكثر مرونة ، وأن لا يجد نفسه مضطرًا للانفصال نهائيًا عن سلك التعلم .

الاستمرارية والاصلاح المباشر

بالاضافة إلى ما تقدم ، هنالك عدد من المبادئ والاتجاهات التي يمكن تبنيها لتحويل نظم التعليم الحالية باتجاه تعليم مستمر في مجتمع معلّم متعلّم . والسؤال الهام هو كيف نبني نظامًا جديدًا يمكن ضمانه والاتكال عليه ليحل محل النظام الضخم الحالي القائم ، وكيف نتحرك من موقعنا الحالي الى الموقع الجديد الذي يبدو بعيدًا جدًا في الوقت الحاضر. وفي هذا المجال يقدم التقرير تحت عنوان «الطرق والوسائل» عددًا من المقترحات التي تبدو عملية ممكنة التطبيق وهي تتناول على سبل المثال : التشخيص ، وتحديد جوانب اختلال التوازن ، والانتقاء من مجموعة من البدائل ، والتجريب ، الخ ...

ويتطلب مثل هذا الاتجاه تخطيطًا وإعدادًا لمدى بعيد . ومن المعتقد انه حين نصل الى تحريك هذا النظام الجديد، يكون نظام التعليم في بعض الدول العربية قد تداعى إذا هو سار بالسرعة التي يسير عليها الآن . فنوعية التعليم في انحدار على حساب التقدم في الكم الذي يبدو أنه قد وصل الى هضبة أفقية في نموه ، كما يعاني الإنفاق على التعليم الابتدائي من إهدار كبير. ويميل الاتجاه الحاضر عند أغلب الحكومات الى تحسين العملية التعليمية الحالية وجعلها تعطي عائدًا أفضل . والغرض من ذلك انقاذ النظام الحاضر لأنه النظام المألوف الذي لا نعرف غيره . فهم يريدون أن يحسنوا احوال حجرة الدراسة ، وأثاث المدرسة وتجهيزاتها ، والتغذية المدرسية ، ووسائل النقل وأحوال معيشة المعلمين ومؤهلاتهم وروابتهم ، ويسعون الى تحسين المستويات والكتب والمناهج والملاعب والمعامل (المختبرات) والورش ، وكل ما من شأنه ان يرفع من مستوى الاداء في النظام التعليمي الحالي . كما يسعون إلى اشاعة الديمقراطية وتكافؤ

الفرص بإذابة الفوارق بين تعليم الفتاة وتعليم الفتى ، بين التعليم في الريف والتعليم في المدينة ، بين تعليم العاديين وتعليم المعوقين ، بين تعليم الكبار وتعليم الصغار ، بين التعليم الفني والتعليم العام ، بين المعلم والمتعلم ، بين واضعي السياسة التعليمية والمستفيدين من تلميذ ووالد ، بين الدراسة والعمل ، وبين المدرسة والمجتمع .

والاتجاه الاصلاحي الأول هو الاتجاه الآني المباشر ، في حين ان الاتجاه الثاني لا يتبع التنفيذ وإنما يتبع البحث العلمي . وربما قيل ان في هذا الاتجاه بعض مقاومة للتجديد أو قيل عكس ذلك باعتبار ان هذا الاتجاه يتوسل الدراسة والبحث ، لإرساء العمل الاصلاحي فيما بعد على أسس متينة .

ولا يدعي تقرير ادغار فور انه يقدم وصفات جاهزة . والواقع أنه يؤكد في إحدى عباراته الختامية أنه اكتفى برسم الملامح العامة لعمل تربوي يلائم الحاجات المتطورة والامكانات المتوقعة موجهة كلها نحو المستقبل .

أحمد حسن عبيد*

نحو تربية عربية متجدّدة

ما قبل مشكلة التجديد

من الحقائق المعروفة أن الدول العربية قد اقتبست نظم التعليم الحديث عن بعض الدول الغربية. وقد تم هذا الاقتباس في بعض الحالات عن طريق النقل المباشر من الغرب، وتم في بعضٍ ثانٍ عن طريق نقل النموذج الغربي في احدى الدول العربية، كما تم في بعضٍ ثالثٍ عن طريق الجمع بين كلا الأسلوبين. وكانت الدوافع إلى الاقتباس أو النقل أمورًا تتصل بالرغبة في تطوير الادارة وتطوير وظيفة السلطات الرسمية. ويمثل القرن التاسع عشر البداية الحقيقية لتبني نظم التعليم الغربي بالنسبة لبعض الدول العربية التي اتجهت – تحت ضغط ظروفها المتغيرة وتطلعاتها – الى إنشاء معاهد ومدارس تفي بحاجاتها المتطورة. ونجحت النظم التربوية الجديدة فعلاً في إشباع حاجات هذه الدول. وكان من عوامل هذا النجاح أن السلطات قد أنشأت معاهدها الجديدة لوظائف وغايات محدودة. ولو أن هذه المعاهد قد امتدت تأثيراتها الى ما وراء الغايات التي أُنشئت من أجلها. فمعاهد التعليم المصرية مثلاً قد أنتجت من الأطباء والمهندسين والصيادلة والمدرسين ونحو هؤلاء ما حقق غايات السلطة. وكانت لهذه المعاهد انعكاساتها على الحياة الاجتماعية وآثارها في إخصاب الثقافة المصرية، كما أنها

* أحمد حسن عبيد – وكيل كلية التربية بجامعة الأزهر، ويعمل خبيرًا لادارة التربية بالمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
أعد هذا النص كوثيقة نقاش للحلقة الدراسية حول التجديد في التربية في البلدان العربية التي عقدت في بيروت (سبتمبر ١٩٧٤) تحت إشراف مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في البلدان العربية.

ساعدت على تخريج قيادات ممتازة. ولكن هذا لم يكن ضمن الغايات الصريحة لهذه المعاهد، ولم توضع من أجله وسائل نوعية في التنظيم التربوي أو في محتواه.

ونحن لا نستطيع أن نتّهم النظم الغربية التي نقلنا عنها بمثل ما نتهمها به في سياق حياتنا. وكان نمو هذه النظم نموًا طبيعيًا في بيئاتها الأصلية أو في مجتمعاتها. كان تطورها في هذه المجتمعات يسير بخطى تتسق - الى حدٍّ كبير - مع حاجاتها ومع تطور الحياة والتقاليد التربوية السائدة فيها. وكان هناك - خارج إطار السلطة - فكر تربوي له انعكاساته على تحديد أهداف التربية ومحتواها وتنظيم التعليم في مداخل. وفيما كتبه - على سبيل المثال - يوحنا كومينيوس (١٥٩٢- ١٦٧٠) ويوحنا بستالوتزي (١٧٤٦ - ١٨٢٧) وفريدريك فروبل (١٧٨٢ - ١٨٥٢) وغيرهم مما يعطي صورة واضحة عن مجرى هذه النظم وتشعباتها. وربما كان وضوح الصورة هو الذي يجعل الجماهير في هذه المجتمعات تتخذ موقفًا إيجابيًا من مشكلات التربية ومن السياسة التربوية التي تتبناها الحكومات. بينما الجماهير العربية تكاد تكون معزولة عن النظام التربوي، فهي لا تدري على أي أساس أقيم ولا إلى أي غاية يسعى. بل ان القلة المتعلمة في البلدان العربية قلّما تبدي اهتمامًا بفهم النظام التعليمي أو تسهم في جعله مفهومًا. وأما تلاميذ النظام وطلابه فان أكثرهم دراية بأسراره يدرك أنه نظام ينتهي بالناجحين منهم الى الحصول على شهادة أو درجة تيسّر له الظفر بأحدى الوظائف الحكومية أو شبه الحكومية، وأن العبرة بمستوى الشهادة أو الدرجة لا بمستوى كفاءة الأفراد الذين يحملونها. وقد كانت لذلك انعكاساته على اهتمامات هؤلاء الطلاب وآبائهم بل على اهتمامات المدرسين والمشتغلين بالادارة التربوية. والنجاح في الامتحان هو الغاية بل يكاد يكون المعيار الرئيسي الذي يؤخذ في الاعتبار عند تقويم عمل المدرسين ومعاهد التعليم. وهكذا نجد النظام خامدًا تعوزه الحياة قبل أن تعوزه الغاية الى التجدد.

ولسنا ننكر انه كانت هناك محاولات - تم بعضها في الإطار الحكومي والبعض خارج هذا الإطار - وكان هدف هذه المحاولات رسم معالم النظام ووضع الأسس النظرية التي يقوم عليها. وقد تمت بعض هذه المحاولات على المستوى المحلي وتم بعضها أيضًا على المستوى العربي، وكانت المحاولة تظهر كخطوة اصلاحية بناءة ولكنها لم تكن جزءًا من مشروع متكامل. ومن ثم ظهرت الدراسات والتوصيات المتصلة بها، ولم يكن لهذه الدراسات أو التوصيات سوى أثر هزيل أو ضئيل في النظام التعليمي، إن كُتب لها أن تحقق شيئًا من هذا. وكانت هناك بجوار ذلك محاولات تتجه الى ادخال بعض الأساليب التربوية الحديثة، والى النهوض بتدريس بعض المواد. وعلى الرغم من أن بعض هذه المحاولات قد قامت في بلد كمصر على أساس من التجريب

ومن البحث العلمي، وأن جزءا منها قد تم تنفيذه في المدارس النموذجية التي أنشئت لمثل هذا الغرض، فان ما هيئ لها من عوامل النجاح المتصلة بنوعية المشرفين والمدرسين والجو المتحرر من القيود العادية جعل الانتفاع بها مقصورًا على الحقول التي أجريت فيها. والحقيقة أن مشكلة التعليم الرئيسية لا تكمن في البحث عن الأساليب الحديثة، ولا في تفضيل طريقة معينة لتدريس مادة على طريقة أخرى، ولا في برامج الدراسة ونوعية المدرسين، ولا في النشاط المدرسي والمباني المدرسية وما الى ذلك، فهذه كلها قضايا فرعية يسهل التصرف فيها متى أُلقيت الأضواء الكافية على المشكلة — أو القضية — الأولى، وهي تتصل بالاجابة عن هذا السؤال: ماذا نريد أن نصل اليه عن طريق التعليم؟

على طريق التجديد

قد نستطيع الوصول الى نوع من الاجابة الواضحة عن أمر التجديد حين نبدأ من المدخل الطبيعي لتحديد الأهداف التربوية. وفي الطريق الى تحديد هذه الأهداف، علينا أن نحلل طبيعة المجتمع العربي والتقاليد التربوية العربية. وعلينا كذلك أن نأخذ في اعتبارنا ضغوط الحضارة المعاصرة وتحدياتها، ثم علينا أن نكوّن رأينا عن الفرد الذي نريده عاملين على اطلاق كل امكاناته بحيث يستطيع أن يكون إيجابيًا وأن يسهم بذكاء في مختلف جوانب الحياة. سنصل من هذا الطريق الى مجموعة من القيم نضمّنها أهدافنا التربوية. وهذه المجموعة لن تكون بمأمن من النقد ولن تكون بحالٍ من الأحوال نهائية. ولكنها مع ذلك ستساعد على رسم الطريق التي نسلكها وعلى تحديد معالمها، وستمدنا بمعايير لتقويم واقعنا التربوي.

في ضوء هذه الأهداف التربوية نستطيع أن نعالج المشكلات المتصلة بنوع المعلم الذي نريده وبطريقة اعداده، ونستطيع أن نقرّر محتوى النظام التعليمي وطرق التدريس المناسبة، ثم نستطيع تقرير شكل الحياة المدرسية ومناشطها. وكلما زادت التحديات للنظام التربوي وزاد الجدل حول مشكلاته، زاد نبضه بالحياة وتهيأ له جو يساعد على التجدد والتطور. ومن ثم كان من الضروري إثارة اهتمام كل قادر على ابداء الرأي فيما يتصل بمسائل التعليم. كما أنه من الضروري توضيح الطبيعة التي تنفرد بها التربية من حيث كونها ممرًا رئيسيًا يسلكه كل الناس قبل أن تتشعب بهم مسالك الحياة. علينا أن نعرّف ذلك للتلاميذ وأن نتيح لهم قبل أن يتخرجوا فرصة ابداء الرأي فيما يقدم اليهم من مواد الدراسة وفي الحياة المدرسية بوجه عام.

واضح مما تقدم أننا مهما حددنا أهداف التربية ثم راجعناها، ومهما أعدنا النظر

في النظم وطورناها ونهضنا بمحتواها ، فاننا لن نصل في ذلك الى شيء تنعدم مشكلاته أو تتوفر له عناصر الاستقرار لفترة طويلة. فالاكتشافات العلمية السريعة المتعاقبة وما يصحبها من تطور في وسائل الانتاج وفي السلع الصناعية – على نحو ما نألفه في الحضارة المعاصرة – أمر يؤدي عادة إلى ظهور مشكلات معقدة. فهو ينعكس على الدور الذي يقوم به الفرد في هذه النهضة ويجعله أكثر صعوبة ، كما ينعكس على تطلعاته ورغبته في الاستمتاع بالانتاج المتطور ، وهو ينعكس كذلك على طريقة الحياة في المجتمع بما يهيئه من ظروف تساعد على ظهور قيم جديدة أو تطوير قيم قديمة. انه أمر قد يؤثر في أمن العامل الذي تدرب على آلة بعينها ثم ظهر ما هو أكثر منها تطورًا. وقد يؤثر في أمن المهني الذي قد يجد في بعض الأحيان أنه عقب تخرجه مباشرة كان بحاجة الى نوع من التدريب حتى يتكيف للمستحدثات. وهذا معناه أن الفرد في إطار الحضارة المعاصرة لا يستطيع أن يصل في تحصيله الى مستوى يعتبر كافيًا بصفة نهائية. سيبقى في حاجة الى معاودة التكيف للظروف المتغيرة ، وسيجعله ذلك يتحرك في اتجاه تحصيل المزيد من المعرفة والمزيد من المهارة. وقد يستعين في ذلك ببعض البرامج التي تعدّها المعاهد من أجل هذا الغرض.

ان علينا في تربية الشعب أن نمد كل ناشئ بنوع من التعليم الذي يمتد – على الأقل – الى الحد الذي يستطيع الفرد عنده أن ينساب في شيء من اليسر الى الحياة الاجتماعية. ينبغي أن نمد المتعلم بنوع من التربية يساعده على تحديد احتياجاته وعلى أن يسهم في تثقيف نفسه. فهذا المتعلم سيحتاج بعد أن يترك المدرسة الى مزيد من التربية والى مزيد من التدريب من وقت الى آخر كي يحتفظ باستمرار بقدرته على التكيف مع البيئة. وقد تستطيع الخدمات التي تقدمها الدولة عن طريق البرامج التعليمية أن تسهم في الامداد المتتابع بالتربية ، ولكنها لن تستطيع أن تقدم كل ما يلزم للفرد كي يحتفظ بقدرته على التكيف مع الظروف المتغيرة لبيئته.

وواضح من هذا السياق أننا نستعمل هنا البيئة بمعناها العام الذي يمتد الى كل ما يحيط بنا ويؤثر فينا. انها تعني بالنسبة لنا – معشر البشر – المحيط المادي بما فيه من الطبيعة الجغرافية التي تمتد الى منازلنا والى الجيرة والمجتمع بصفة عامة بما يحمله من انعكاسات أحداث العالم. وهي تشمل الناس الذين نعمل أو نتعامل معهم ، وتشمل المدنية التي نعيشها وكل المناشط المتنوعة من ثقافية وسياسية واقتصادية ونحو ذلك من مناشط الدولة الحديثة. هذه البيئة لها تأثيراتها الضخمة علينا ، ولها أثرها في تشكيلنا افرادًا وجماعات ، ولكنها في الوقت نفسه تخضع لتأثيرات عالمية لا تستطيع أن تعزل نفسها عنها.

وإذا كانت التطورات أو المشكلات التي تظهر في أي مكان من عالمنا المعاصر تنعكس آثارها بشكل ما على حياة البشر في سائر المجتمعات، ثم إذا كان التعايش والانفتاح بين الدول قد صار احدى الضرورات من أجل سعادة الجنس البشري ورفاهيته، فإن ذلك يحتم – من ناحية – أن تكون المشكلات التي تظهر في مجتمع ما أمرًا تشغل نفسها به سائر المجتمعات فتتعاون معه بالرأي وبالمعونات الممكنة من أجل مساعدته على حل مشكلاته. ومن مشكلات البشر، في هذا الزمان، أنه على الرغم من الانطلاق العلمي ومن الثورة التكنولوجية التي تتسم بها هذه الحقبة من التاريخ، لا تزال هناك شعوب تعاني الحرمان من أساسيات الحياة وتعجز حكوماتها عن امداد جماهيرها بالتعليم. ولا يمكن للشعوب القادرة على تقديم نوع من المعونة أن تتقاعس عن أداء واجبها في ذلك. وهناك ناحية ثانية تتصل بوجوب تطوير النظرة الى ذكاء الفرد. فالحضارة البشرية المعاصرة نتاج للذكاء الانساني. ومعنى ذلك أن ذكاء الفرد لا يقتصر عائده على صاحبه، ومن ثم ينبغي أن لا يترك أمر إطلاقه وتوجيهه الى الفرد وحده، وإنما ينبغي أن يكون ذلك شاغلاً للفكر البشري مجتمعًا. فعلى جميع المجتمعات أن تتلاقى وتتعاون وتتشاور من أجل توفير نوع من التربية يساعد على اطلاق طاقات الفرد وإمكاناته الى أقصى حد ممكن.

بعض مشكلات النظم القائمة

على أننا إذا حددنا أهدافنا وحددنا الاتجاهات التي سنأخذها في اعتبارنا، فإن علينا أن نراجع واقعنا التربوي لنطوره في ضوء ذلك. وفي اتجاه التطوير ينبغي أن نراعي الحقائق الخمس الآتية:

• مشكلة الكم والنوع

في معظم البلدان العربية عانى النظام التعليمي من مشكلة الامكانات المحدودة المصحوبة بضخامة العبء المتصل بما ينبغي الاضطلاع به. فالتوسع في نشر التعليم وتهيئة فرص متكافئة للالتحاق بمعاهدة من أحدى المشكلات التي تواجه معظم السلطات في البلدان العربية، وضيق الامكانيات جعل هذه السلطات تتجه الى التوسع العددي المصحوب بتضحية في الجانب النوعي. وكان هذا مثار جدال بين كثير من المهتمين بالشؤون التربوية في العالم العربي. هناك من أصر على التوسع الكمي من أجل ايصال التربية الى أكبر عدد ممكن من الناشئة. وهناك من أصر على العناية بالجانب الكيفي من أجل تعليم أكثر فاعلية وإن أدى ذلك الى التأخر في التوسع. ونحن

ندعو للأخذ بطريق وسط . نحن لا نعارض أن يكون هناك نوع من التضحية في بعض جوانب الكيف ، على أن يتم ذلك في ضوء بعض المبادئ التي يمكننا ان نشير اليها فيما يلي :

هناك أولاً أمور تؤثر في كفاءة النظام التعليمي مثل طول اليوم المدرسي. فنحن نعرف أن اليوم المدرسي القصير لا يتيح الفرصة للتلميذ كي يبقى مدة كافية في وسط يعتبر أفضل تربويًا – في أحيان كثيرة – من الوسط الذي يندمج فيه خارج المدرسة ، وهو لا يتيح فرصة كافية للنشاط المدرسي ولممارسة علاقات اجتماعية واسعة في محيط الزملاء ، كما أنه لا يتيح فرصة كافية للمعلمين كي يطلعوا على مشكلات تلاميذهم ويعالجوها . ومثل هذا الأمر الذي يمس كفاءة النظام التعليمي لا يجوز التسامح فيه. ولنتذكر أنه حيث طبق نظام اليوم المدرسي القصير نمت تقاليد تتصل بدور المعلم ، فصار المعلم نفسه يعتقد أنه ليست عليه واجبات مدرسية وراء الدروس التي يقدمها الى تلاميذه .

وهناك ثانيًا جوانب إذا تسامحنا فيها تحت ضغوط معينة فإن زوال تلك الضغوط لا يمكننا من التخلص من آثارها الا بعد فترة زمنية قد تمتد أجيالاً . فالتسامح في تعيين أناس في مهنة التعليم دون مؤهلات مناسبة ، والتسامح في المباني المدرسية ، من الأمور التي لا نستطيع أن نتخلص من آثارها ببساطة مهما تغيرت الظروف المادية وزالت الضرورة التي أدت الى الاجراءات المتسامحة . ومن هنا نرى عدم التسامح في أمور لا يسهل التخلص من آثارها .

ثم هناك ثالثًا جوانب نتسامح فيها ويمكننا التخلص من آثارها بمجرد أن تسمح الظروف بالتغيير. ومن أمثلة ذلك الصفوف ذات الأعداد الكبيرة ، شريطة أن لا يصل التخضم المعددي الى الحد الذي يعوق العملية التربوية .

- **ضرورة تعليم الزامي بعد المرحلة الابتدائية**

لم تستطع الدول العربية حتى الآن أن توفر نوعًا من التعليم الشعبي يستوعب جميع الناشئة. وحتى مشارف السبعينات كان طموح الدول العربية في ذلك يتمثل في تعميم المرحلة الابتدائية . وفي ضوء الاتجاهات العالمية المتطورة وكذلك في ضوء الظروف الاجتماعية السائدة في العالم العربي ، يتزايد الاحساس بضرورة الاتجاه الى تعليم الزامي يمتد الى ما بعد المرحلة الابتدائية ويصل بالتلاميذ الى نهاية المرحلة المتوسطة. وقد تبنت بعض الدول العربية بالفعل ذلك كما هو الحال في دولة الكويت وفي المملكة الأردنية الهاشمية. ومثل هذا الاتجاه يضعنا أمام تساؤلات : ما الموقف

بالنسبة لامتحان شهادة اتمام الدراسة الابتدائية في الدول التي توجد فيها هذه الشهادة ؟ هل الطابع الراهن للمدرسة المتوسطة – أو القسم الأول من المرحلة الثانوية – يناسب اعتبارها مرحلة جماهيرية؟ هل يمكن الأخذ بفكرة مدرسة شعبية ذات سنوات دراسية طويلة على نحو ما هو متبع في دولة المانيا الاتحادية وبعض الدول الأخرى ؟

• إعادة النظر في الرواتب

إن الاجراءات المتصلة بتسعير الشهادات في بعض الدول العربية جعل الطلاب في هذه الدول يصرون على متابعة الدراسة في التعليم الثانوي الاكاديمي أيًا كانت درجة التواضع في مستوياتهم واستعداداتهم. وكاجراء أساسي لعلاج هذه الظاهرة ينبغي معاودة النظر في رواتب العاملين بالدولة بحيث تتقارب بدايات هذه الرواتب بالنسبة للجميع ، ولا ضير بعد ذلك أن ينعم المهنيون بإنطلاقات أفضل.

• تنسيق العمل بين الجامعات العربية

يتزايد الضغط على التعليم العالي والجامعي في العالم العربي. وقد توسعت بعض الدول العربية في السنوات العشر الماضية في إنشاء الجامعات كما هو الحال في الجمهورية العراقية وجمهورية مصر العربية. وتتطلع الدول العربية جميعها الى توفير نوع من التعليم الجامعي داخل حدودها. وبلغ الأمر في ذلك الى حد أن بعض الدول العربية قد أنشأ كلّيات أو جامعات اعتمدت اعتمادًا شبه كلّي على الأساتذة الوافدين اليها من خارج حدودها. وهؤلاء يعملون في هذه الجامعات فترة من الزمن قد لا تصل الى خمس سنوات ثم يرحلون بعدها ليخلفهم غيرهم. وتكمن مشكلة هذا النوع من الجامعات في صعوبة تكوين تقليد أو عرف ثابت يتصل باتجاهات الدراسة ومستوياتها في المجالات المختلفة ، كما أن مسؤولية المستوى العلمي في المجال الواحد لا يمكن القاؤها على هيئة معينة لأن هيئة التدريس في القسم غير ثابتة. وهذه الجامعات تمنح درجاتها الجامعية استقلالاً ، وهذا أمر قد يعرض الخريجين الراغبين في متابعة دراستهم بالخارج لبعض المتاعب. وقد يكون أحد الاجراءات العلاجية لذلك حصر الجامعات العربية التي اكتملت فيها مقومات التعليم الجامعي ، والعمل على ربط الجامعات الناشئة بها ، بحيث تلتزم هيئة التدريس أو العاملون في الجامعات الناشئة بمستويات الجامعة التي ارتبطوا بها. وأما الدرجات العلمية فينبغي أن تقوم بمنحها الجامعة الأم لا الجامعة الناشئة. وتضطلع الجامعة الأم من جانبها بمتابعة المستوى العلمي وبالاسهام في توفير

الهيئة التدريسية وفي علاج مشكلات الجامعة الناشئة ، وكذلك بالاسهام في توفير المقومات التي تساعد الجامعة الناشئة على الاستقلال وعلى أن تبني لنفسها شخصية متميزة .

• **تخطيط واقعي لتكوين الأطر**

حدث في بعض البلدان العربية أن هيئ سبيل الالتحاق ببعض معاهد التعليم دون دراسة لفرص العمل وما تتطلبه من كفاءات نوعية . وقد أدى ذلك الى تخريج أنواع من القوى البشرية التي لا تحتاج اليها الدولة ، أو أدى الى نتاج من المتعلمين الذين لا تستطيع الدولة أن تضعهم في أعمال تتناسب مع طاقتهم وقوتهم الانتاجية . وحين تأخذ الدولة نفسها بمبدأ الالتزام بايجاد عمل لهؤلاء الخريجين ، نجد أن هذا الفيض من الانتاج يصير عبئًا على الدولة . ونحن نشاهد كثيرين من خريجي التعليم الثانوي الصناعي الذين اكتسبوا مهارات يستطيعون أن يبدأوا بها عملاً مربحًا ، ينتظرون الوظيفة الحكومية ولو طال الانتظار شهورًا أو سنوات . كما نجد بعض المتخصصين في الدراسات الأدبية أو القانونية يمارسون وظائف كتابية دون طاقتهم الانتاجية الحقيقية . ونشاهد بالمثل بعض الادارات والمصالح الحكومية التي إذا اختصر عدد موظفيها الى النصف أو الثلث ما أثر ذلك في حسن سير العمل . والمشكل أن الذين يعملون تحت هذه الظروف لا يواجهون عادة من التحديات ما يدفعهم لتطوير قدراتهم واستعداداتهم رجاء التغلب على ما يواجههم .

ونحن نرى أن هذه الحقائق الخمس التي أوردناها جديرة بأن تكون ضمن الأمور التي ينبغي أخذها في الاعتبار عند تطوير النظام التعليمي والسعي لتربية متجددة . ولنلاحظ أن الذي نسعى اليه هو تجديد التربية بحيث تنتج نوعيات تسعى لتجديد نفسها وتتلمس وسائل تطوير قدراتها ومهاراتها بحيث ترتفع الى مستوى مغالبة التحديات المتجددة المستمرة .

المؤسسات التقليدية

ونحن في هذا السياق لا يمكننا أن نغفل الاشارة الى المؤسسات التربوية التقليدية الموجودة في عدد من البلدان العربية . لقد قامت هذه المؤسسات بدورها في الحفاظ على التراث العربي . وأدى نجاحها في ذلك الى أن تكون لها مكانة خاصة في الأقطار العربية . فوظيفة هذه المؤسسات ذات اعتبار خاص في بلاد خرجت منها كل الأديان السماوية . ولكن هذه الوظيفة لم تعف هذه المؤسسات من أن تكون موضع

جدل يدور حول استمرارها أو تطويرها، بل يتصل أحيانًا بابقائها أو الغائها.

والواقع أن هذه المؤسسات تعاني – في مراحلها الابتدائية والثانوية بصفة خاصة – من مشكلات حقيقية تتصل بمسحة التخصص المبكر، وبتقديم كتب التراث الى تلاميذها قبل أن ينضجوا ويصلوا الى مستوى يمكنهم من استيعابها، وهذا أمر يدفع التلاميذ الى حفظها عن ظهر قلب. ليس هناك اعتبار في الغالب لخصائص النمو أو مجالات اهتمام المتعلمين. وطريقة التدريس تتجه الى تربية المتعلم الذي يعي ما يقدم اليه، لا الذي يختبر وينقد وينتقي مما يقدم اليه. فالدراسة تدور حول كتب قديمة تدّرس، لا حول مناهج بنيت على أسس علمية.

ولقد حدث في بعض البلاد العربية اجراءات للتقريب بين التعليم في المؤسسات التقليدية والتربية في المدارس العامة بقصد التخفيف من أثر هذه الازدواجية في تربية الناشئين. ومن ذلك ما تم في مصر بالنسبة للمعاهد الأزهرية. فبعد اعادة تنظيم الأزهر في عام ١٩٦١ بدأت هذه المعاهد تقدم الى تلاميذها – بجوار مواد الدراسة التقليدية – مواد الدراسة التي تقدمها المدارس العامة. وكانت نتيجة ذلك أن أثقل التلاميذ بمواد الدراسة. والذي يتصل بهم اتصالاً مباشرًا يحس أنهم غير راضين عن واقعهم. وتفكر الدوائر الأزهرية الآن في معاودة النظر في برامج هذه المعاهد، خصوصًا بعد أن تبين أن انتاجها الحديث لم يستطع أن يحتفظ بالمستوى القديم في تحصيل المواد التقليدية، ولا أن يصل الى مستوى مرضٍ في تحصيل المواد التي أُضيفت الى برنامج الدراسة.

ولسنا نرى الاجراء الصائب في تأييد الذين يريدون الابقاء على هذه المعاهد ولا الذين يريدون الغاءها. فالأمر ليس أمر نظام يستفتى عليه، ولكنه أمر وظيفة وهدف.

لعل اهتمامنا كان يركز بشكل واضح على ضرورة مراجعة أهدافنا التربوية ورسم سياستنا التعليمية على أسس مدروسة. وتقوم المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم برعاية بناء استراتيجية للتربية في العالم العربي، ولكن ذلك لن يكون سوى خطوة تليها خطوة اضافة الاهتمامات المحلية واعادة النظر في النظم القائمة. المهم أن تلي الخطوة الأولى خطوات تسير في نفس اتجاهها حتى يحدث انطلاق على طريق تربوي واضح.

وإذا كنا قد وجهنا بعض النقد لما حدث من محاولات جانبية تتصل بتطوير طرق التدريس وتبني بعض الأساليب الحديثة في التربية قبل وضوح الغايات، فليس

معنى ذلك أننا لا نوافق على الاصلاح في هذه الجوانب ، ولكن معناه أننا نميل الى أن يحدد المصلحون الأولويات . وتحديد الأولويات لا يعني أن الاصلاح أو التطوير يجب ان يتم في خطى متعاقبة ، فلا مانع من أن تتعدد أوجه التطوير ولكن على شرط أن يكون طريقها واضحًا وأن تكون الغاية التي نهدف اليها واضحةً كذلك .

ونحن نريد في اتجاه التطوير التربوي ايقاظًا لاهتمام الرأي العام بالتربية وبما نفعل . نحن لا نحتاج فقط الى تأييد الرأي العام وتعاونه معنا في الحياة المدرسية ، بل نريده كذلك أن يفهم السياسة التربوية ويقتنع بها . ولنتذكر أن مدارسنا مؤسسات لا يمكنها أن تؤدي وظيفتها بنجاح دون سند من الآباء ومن أولياء الأمور . وقد نتلقى من الرأي العام بعض الآراء المفيدة التي قد لا تنطلق من محيط التربويين أنفسهم . وهناك جزء كبير من المثقفين في العالم العربي يحجم عن الادلاء برأيه في الشؤون التربوية وكأنه يرى أن التربية تخصص مغلق كبعض العلوم . ولكن الواقع أن المادة الأولى للتربية هي البشر والحياة الاجتماعية بما فيها من محتويات نرضى عن بعضها ولا نرضى عن البعض الآخر . وعلينا أن نوضح ذلك ، وأن ندفع الناس الى أن يتحدثوا عما يريدون وما لا يريدون ، وكذلك عما يتوقعون وما لا يتوقعون . وكثير من ذوي القدرة في البلاد العربية على ابداء الرأي – حتى من بين التربويين أنفسهم – لا يدلون بآرائهم الخاصة تحرجًا من الخطأ . والحقيقة أن هؤلاء قد وقعوا في الخطأ الذي يفرون منه . فليس هناك رأي واحد هو الصواب ونريد الوصول اليه ، بل لا يمكن أن نصل الى الصواب المطلق لأن هذا معناه الوصول الى مستوى الجمود وانعدام امكانية التطوير . ونحن انطلاقًا من هذا الواقع نبحث ونجرب ونقدم الرأي الذي نصل اليه .

أما التجريب فأمر ينبغي الاهتمام به ، فكل جديد ينبغي أن لا يقدم الا بعد فحصه وتجريبه ، وبعد ضمان توفر الامكانات البشرية التي تكفل له النجاح . ونحن نؤكد في هذا السياق ضرورة العناية بانشاء المدارس التجريبية ، وأن لا تكون هناك كلية تربية دون أن تلحق بها مدرسة تجريبية . فهذه المدارس ستكون لها وظيفتها التبشيرية بكل ما هو جديد ، وستكون مركز إشعاع يتصل به الموجهون والمدرسون وطلاب كليات التربية .

يوسف ا. قسام*

التعليم النظامي، والتعليم غير النظامي والعدالة الاجتماعية

طبيعة التعليم النظامي

يتعرض التعليم في معظم مفاهيمه وممارساته السائدة، كما تتعرض أشكاله النظامية بوجه خاص، لنقد عنيف ومتزايد في البلدان الصناعية والبلدان النامية على السواء. والهجوم على التعليم الكلاسيكي متعدد الأبعاد: فأخصامه يعتقدون ان المدارس تلقن الناشئة معارف غير مفيدة في قسمها الأكبر وغير متكيفة مع الاحتياجات، وأنها تشجع روح التنافس وتخمد روح التعاون، وأنها تدفع بالكثيرين إلى مساواة التربية بالتعليم المدرسي، وانها تقتل الرغبة في التعلّم عند الأطفال وتباعد بينهم وبين مجتمعهم، وانها منعزلة عن المجتمع، وانها تخنق الروح الابداعية وتطور العقلية الاستقصائية، وأنها ترزح تحت ثقل الامتحانات، الخ. هذه القائمة من الانتقادات ليست حصرية على الإطلاق، وهي تتناول بصورة رئيسية الجوانب البداغوجية من التعليم النظامي. على أن أكثر الانتقادات جدّية وخطورة هي التي تتعلق بالادوار المترابطة التي تؤديها المدرسة في تأييد تسلسل طبقي للسلطة وايجاد امتيازات في المجتمع، وفي المناداة بتحكم الصفوة الحاكمة، وفي تشجيع الترتيب الطبقي والتحامل على الطبقات العاملة والطبقات الأقل حظًا، وما الى ذلك. وليس هناك شك في أن التعليم النظامي يعمل كأداة حاذقة جدًا لانكار العدالة الاجتماعية ولدوام المظالم الاجتماعية.

وقد يكون من المفيد عرض تحليل موجز لطبيعة ومدى المظالم الاجتماعية الناجمة

* يوسف ا. قسام (جمهورية تنزانيا المتحدة) – محاضر أول بقسم تعليم الكبار، جامعة دار السلام.

عن التعليم النظامي لكي تفحص كيف والى أية درجة يمكن للتربية غير النظامية المصاحبة لتحولات المجتمع باتجاه المساواة التامة أن تساعد في تحقيق العدالة الاجتماعية أو تضعها في شكل آخر، وكيف يمكن علاج وتصحيح التفرقة الاجتماعية التي أوجدها التعليم النظامي.

ويرفض «كارنوي» التفسير الاستعماري المضلّل لوظيفة التعليم المدرسي والقائل بأن «المدرسة في المجتمعات الظالمة، غير المنصفة والراكدة اقتصادياً قد وفرت – وما زالت توفر – للفرد والمجتمع وسائل التحرر». ومنهج التربية النظامية – طبقاً لوجهة النظر هذه – يعمل على التعويض عن عدم الانصاف وعدم وجود الكفاءات بأن يكون مصطفياً ايجابياً للافراد الأذكياء الذين سيشغلون أسمى المناصب في السلم الوظيفي الاجتماعي والسياسي والاقتصادي[1].

وفي تحليل وظيفة التعليم بأنها محددة للادوار الاجتماعية، من الضروري فهم العوامل التي لها تأثير على الوصول الى المنهج التنظيمي للتعليم النظامي وما يعقب ذلك من أداء ونجاح للمنهج. وفي البلدان التي يكون فيها التعليم الأولي بالمجان وشاملاً يكون لكل فرد فرصة متكافئة في الالتحاق بذلك التعليم. وفي البلدان التي لا يكون بها التعليم الابتدائي شاملاً وبالمجان، تظهر أنماط ثابتة لمن لهم الأفضلية للالتحاق بذلك التعليم. وعندما يصل الأمر الى المرحلتين الثانوية والعالية، بغض النظر عما إذا كان هناك تعليم ابتدائي شامل وبالمجان أم لا، فان هناك دليلاً كافياً على أن فرص التعليم غير متكافئة. ويكشف الدليل أكثر من هذا عن ان تحصيل التعليم النظامي لما بعد المرحلة الابتدائية – وما يلي ذلك من اجراء – تقرره الى حد كبير الطبقة الاجتماعية التي ينتمي اليها الأطفال. حتى أن أطفال الطبقات العاملة والأقل حظاً تعوقهم الظروف وبالتالي يكون أداؤهم المدرسي ضعيفاً وذلك بسبب عوامل مثل بيئتهم الفقيرة بوجه عام، وحالة آبائهم الوظيفية المنحطة، وتدني مستوى تعليمهم، وسوء تغذيتهم، وقصور الرعاية الصحية، وعدم وجود مواد القراءة والكتابة في البيت، وما الى ذلك. ومن ثم فان من ينجحون في الوصول الى التعليم العالي هم أبناء الطبقات المحظوظة. ولما كان الوصول الى التعليم العالي يتحكم في الحصول على دخل أعلى ونفوذ أعلى وامتيازات عليا، فان النظام بأكمله يعزز الوضع الراهن من حيث المظالم الاجتماعية والاقتصادية والسياسية. ومع ذلك فقد يحدث أن نسبة ضئيلة ممن

---

١. مارتن كارنوي، «التربية كامبريالية ثقافية»، ص ٢ – ٣، نيويورك، دار ديفيد مالاكاي للنشر، ١٩٤٧.

هم أقل حظًا يفلحون في المرور من خلال «الغربال». ولنستشهد مرة أخرى بما كتبه كارنوي :

«... في المجتمعات الرأسمالية تتيح المدرسة بالفعل لنسبة مئوية ضئيلة من الفقراء الحضريين ولعدد أصغر من فقراء الريف تحسين أوضاعهم ؛ وقد تسهم أيضًا في نشأة تفكير مغاير وابداعي ، قد يشكل قوة فكرية هامة في تغيير المجتمع . ومع ذلك فان هذه ليست بالأغراض الأولى أو الخصائص الوظيفية للنظم المدرسية ، بل هي حصيلة فرعية للمدرسة ...»[٢].

لقد استخدمت مختلف التعبيرات الرقيقة مثل : الموهبة ، والقدرة العقلية ، والنبوغ ، لاخفاء الطابع الاصطفائي المجحف للمدرسة ، القائم على الغربلة الاجتماعية . وقد أمكن تنظيم قياس القدرة والذكاء في صورة اختبارات مخططة في الظاهر ، لجزء من عملية الاتجاه الى الديموقراطية والعدالة الاجتماعية ، ولكن مضمون الاختبارات (واختبارات الذكاء) يتجه الى معايير وقيم الطبقات المحظوظة.

وفي أغلبية البلدان النامية في أفريقيا وآسيا وأميركا اللاتينية ، يلاحظ أن دور التربية النظامية تجاه العدالة الاجتماعية له مغزى أكثر خطورة . وازاء خلفية عامة للفقر ونسبة عالية من الأمية ، وافتقار الى التعليم الابتدائي الشامل ، وتعليم ثانوي وعال محدودين جدًا ، فان تلك القلة التي تتحكم في تحقيقها من خلال التربية النظامية تشكل صفوة قليلة ومميزة تميزًا ساميًا وتشغل وظائف تدر دخلاً هو في الواقع أضعاف دخل الفرد من الشعب . وبتعبير آخر تظهر ثغرة تعليمية واقتصادية عريضة بين صفوة صغيرة في سعة العيش ، وجماهير ضخمة من الناس الذين هم على جانب قليل من الثقافة أو بلا ثقافة . ومع ذلك تتكشف تفرقة واضحة أخرى بين المناطق الحضرية المحظوظة نسبيًا والمناطق الريفية التي تقطنها الأغلبية العريضة من السكان . وبالرغم من أن كثيرًا من البلدان الحديثة الاستقلال قد حاولت أن تحقق أكبر درجة من العدالة الاجتماعية والاقتصادية «فانه توجد غالبًا ثغرة خطيرة بين أيديولوجية المساواة والواقع القاسي»[٣].

ولا شك أنه منذ الاستقلال القومي شهد التعليم النظامي في الدول النامية زيادة ملموسة وخطيرة في اجمالي الطلاب المسجلين والفرص التعليمية ، ومع ذلك فثمة أدلة عديدة تبين ان ارتفاع معدّلات التسجيل لا تعني بالضرورة تكافؤ فرص

٢. المرجع السابق ، ص ٢٢ .

٣. فيليب فوستر ، «الالتحاق بالتعليم» ، وهو فصل في كتاب عنوانه : **التربية في التنمية القومية** ، اعداد دون آدمز ، ص ١٣ ، لندن ، دار روتلدج وكيجان بول للنشر ، ١٩٧١ .

التعليم. فلقد خلص فوستر، على سبيل المثال ، في تأسيس دراساته على عدد من الدول الآسيوية وتلك الدول الواقعة جنوبي الصحراء الكبرى ، الى أن زيادة كبرى في اجمالي فرص التعليم لم تؤد الى «أي تغيير ملموس في التوزيع النسبي للفرص مثلما هو موجود بين الجماعات الاقليمية أو السلالية أو الفئات الاجتماعية والاقتصادية داخل الشعوب القومية». وفي دراسة أخرى حديثة شملت كثيرًا من دول غرب أوروبا والولايات المتحدة وبعض الدول الافريقية ، يرفض «أ. لوجال» فكرة أنه «لو تحقق اتباع الأساليب الديموقراطية في التعليمين العالي والثانوي ، لاصبح مثل هذا التعليم متاحًا لأكبر عدد ممكن من الطلاب»[٤].

لقد اقترح كثير من النقاد التربويين اجراء إصلاح جذري للنظام التعليمي ، في حين طالب آخرون بالغاء هذا النظام كليًا واللجوء الى «حلول بديلة». ولكن صار واضحًا بصورة متزايدة أن التعليم لا يمكن أن ينجح في تمهيد السبيل لأي تغيير له أهميته وبعد أثره في تحقيق العدالة الاجتماعية ، إذا كان المجتمع بوجه عام متميزًا بصورة جوهرية بتنظيم غير متكافئ ومجحف في العلاقات الاجتماعية في مجال الانتاج والسلطة السياسية. وكما يقرر «تشانان» و «جيلكريست» فان «المدارس ليست مصدر الأمراض الاجتماعية بل هي انعكاس أمين للأمراض الناجمة عن المجتمع بوجه عام»[٥]. ولهذا كانت هناك ضرورة أساسية لتغيير البنية الاجتماعية – الاقتصادية للمجتمع ، قبل البدء في اصلاح نظامه التعليمي. ويرى كارنوي[٦] أنه :

«... ليس البديل للمدارس الراهنة هو «الفصول المفتوحة» كما اقترح «سيلبرمان» ، أو طرق التدريس أو المناهج التي تقدم المعرفة الاستعمارية بصورة أكثر فاعلية. هذه الاصلاحات مخططة لتحسين اضفاء الشرعية على البنية الاجتماعية الهرمية ، ولاقامة علاقات طبقية في الانتاج. والتربية الحديثة يجب أن تكون بدلاً من ذلك مخططة لخلق أو تعزيز مجتمع لا طبقي ، ولن تكون فيه لطبقة حقوق على الناس ، ولن يكون فيه ، من وجهة النظر المثالية ، لأي فرد حق السيادة على فرد آخر. وقد لا

---

٤. لوجال ، «التمييز واتباع الأساليب الديموقراطية في التعليمين الثانوي والعالي» ، مقال في كتاب شارك في تأليفه مع آخرين وعنوانه : **المشاكل الراهنة في اتباع الأساليب الديموقراطية في التعليمين الثانوي والعالي** ، ص ٢٣ ، باريس ، مطبوعات اليونسكو ، ١٩٧٣.

٥. ج. تشانان. و. ل. جيلكريست ، «مهمة المدرسة» ، ص ١٣ ، لندن ، دار مثوين للنشر ، ١٩١٤.

٦. كارنوي ، «التربية كامبريالية ثقافية» ، ص ٣٦٦.

يكون هذا مجتمع «مساواة» بمعنى أن أي فرد يكون على شاكلة غيره. فقد يزاول الناس أعمالاً مختلفة، ولكن ذلك العمل لا يتيح لهم تسلطًا على حياة الآخرين، وقد يؤدي كل واحد منهم العمل للآخر، نتيجة اتفاق مشترك وتفاهم مشترك».

ماذا ينتظر من التعليم غير النظامي؟

كثيرًا ما اقترح التعليم غير النظامي كبديل عن التعليم المدرسي من اجل تحقيق أكبر قدر من العدالة الاجتماعية. وفي الوقت الذي سلكت فيه العديد من البلدان النامية طريق الكفاح الطويل الرامي إلى تحويل نمط مجتمعاتها التي بناها المستعمر وإلى هدم البدع الاجتماعية والاقتصادية الموروثة عن السيطرة الامبريالية الغربية، يبدو لنا من المفيد أن نبحث كيف وإلى اي مدى يستطيع التعليم غير النظامي تدارك الظلم الاجتماعي الذي يعمل التعليم الكلاسيكي على تدعيمه واستمراره.

التربية الجماهيرية

ان تعزيز التعليم غير النظامي، في البلدان النامية حيث التعليم المدرسي ما زال وقفًا على قلة ضئيلة من الناس، من شأنه ان يوفّر سلسلة من الامكانات والفرص التعليمية لعدد أكبر من الأشخاص، مسهمًا بذلك في ردم الهوة التي تفصل بين النخبة والطبقات الشعبية. فالهدف الأول للتعليم غير النظامي هو «ان يقدم لجمهرة المزارعين والعمال وصغار المقاولين وجميع الذين لم – ولن – يدخلوا المدرسة في حياتهم، مجموعة من المهارات والمعارف المفيدة التي يستطيعون تطبيقها في وقت قريب من أجل تنمية ذواتهم وتطوير مجتمعهم»[٧]. ثم ان التعليم خارج المدرسة يمكن ان يؤمن التربية المستديمة ويكمّل المدرسة بأن يوفّر لجميع الذين تركوا التعليم الابتدائي أو الثانوي، أو تسربّوا من النظام قبل اتمام دراستهم، إعدادًا يسمح لهم بايجاد عمل منتج يساعدهم على مزاولة نشاط مهني مستقل. وأخيرًا، فان بمقدور التعليم غير النظامي ان يسهم في تحسين مؤهلات وكفاءات الاشخاص الذين يمارسون عملاً بالفعل[٨].

---

٧. فيليب كومز، «الأزمة العالمية للتربية»، ص ١٣٨، نيويورك، مطبعة جامعة اكسفورد، ١٩٦٨.

٨. انظر أيضًا: جيمس ر. سيفلد وفكتور ب. ديجوماو، «التعليم النظامي في التطور الافريقي». نيويورك، معهد الدراسات الافريقية الاميركية، ١٩٧٢.

وكما سبق ذكره، فان التعليم غير النظامي ينبغي ان يستهدف بالدرجة الأولى الأغلبية الكبرى من الأشخاص الذين لم يستفيدوا من فرص التعليم الابتدائي، علمًا بأن ما قلناه بصدد التعليم المدرسي يصدق هنا كذلك، وهو ان التوسّع الكمي الشامل للتعليم غير النظامي لا يؤدي بالضرورة الى توزيع أكثر عدالة للفرص التعليمية. وكما قيل بمناسبة انعقاد المؤتمر الدولي الثالث لتعليم الكبار (طوكيو، ١٩٧٢)؛ فان زيادة عدد المشتركين في برامج تعليم الكبار «لا يؤدي بالضرورة الى تحقيق ديموقراطيته، رغم أن من المعترف به ان نشر الأساليب الأساسية، بما في ذلك محو الأمية، من شأنه تعزيز هذه الديموقراطية. فالذين يستفيدون من برامج تعليم الكبار يمكن اعتبارهم في الغالب من المحظوظين: فمن له يعطى ويزاد. وفي كثير من البلدان، نرى العديد من الكبار ترفض في وجههم فرص الافادة من التعليم أو لا يستفيدون من الفرص المتاحة لهم. وهكذا، فان توسعًا كميًا بحتًا للفرص التعليمية يخشى ان يؤدي إلى تعزيز الفوارق الاجتماعية بدلاً من خفضها»[٩].

فبدلاً من تقديم نمط من التعليم «خارج جدران المدرسة» يكون مقصورًا عادةً على المناطق الحضرية ولا يفيد منه سوى من سبق لهم وتابعوا التعليم المدرسي، ينبغي ان تعطى الأولوية «لتربية جماهيرية» مصمّمة بهدف تحسين ظروف المعيشة لدى عامة الشعب. فبرامج التربية الجماهيرية تشمل عادة محو الأمية أو محو الأمية الوظيفي، الذي يفسح في المجال أمام الفرد للتحرر من الاستغلال والاحتكار وسائر المظالم الاجتماعية. وعندما يكون الناس غير مكترثين للفرص التعليمية المتاحة لهم، فانه يتعين على التعليم غير النظامي وعلى تعليم الكبار ان يحفزهم ويدفعهم إلى ما يسميه «بولو فرير» عملية «الإدراك النقدي لواقعهم الراهن»، وان يعمد، على حدّ تعبير «نيريري»، «إلى هزّهم وايقاظهم من سباتهم لكي يرفضوا نمط العيش الذي يعيشونه منذ اجيال»[١٠]. وفي حالات أخرى عندما يكون هنالك مجموعة من العوامل التي تمنع العامل، مثلاً، من الإفادة من الفرص التعليمية، لا بدّ من اللجوء إلى عدد من التدابير التنظيمية، كما جرى في جمهورية تنزانيا المتحدة، لتمكين هذا العامل من ان يخصّص، في إطار أوقات عمله، بعض الساعات لتثقيف نفسه.

---

٩. مطبوعات اليونسكو، المؤتمر الدولي الثالث حول تعليم الكبار، «التقرير الختامي»، ص ١٣، باريس، ١٩٧٢.

١٠. جوليوس نيريري، مقال بعنوان «الحرية والتطور» في كتاب عنوانه: **عالم تعليم الكبار**، دار السلام، مطبعة جامعة اكسفورد، ١٩٧٣.

الفوارق بين الحضر والريف

إن الفوارق العميقة بمختلف أشكالها القائمة بين الحضر والريف مردها ، بمقدار كبير ، الى طبيعة التعليم المدرسي والى البنية المهنية. هذا وان التعليم غير النظامي ، بتركيز الاهتمام في مناهجه على جمهرة السكان الريفيين ، يسهم في التخفيف من حدة هذه الفوارق. على ان هذا التعليم ، الهادف إلى التنمية الريفية ، ينبغي الاّ يقتصر على محو الأمية وعلى التعليم المهني ، الزراعي أو غيره ، بل ان مناهجه يجب ان تشتمل كذلك — ومن اجل عدالة اجتماعية أكبر — على أمور تتناول تحسين المسكن ، والصحة ، والتغذية ، والعناية بالأطفال ، والاقتصاد المنزلي ، وغيرها من المجالات الملازمة التي من شأنها ان تسهم ، بشكل فوري ومباشر ، في رفع مستوى المعيشة لدى السكان الريفيين.

التوظيف والشهادات

ان جميع المحاولات الهادفة إلى تحقيق عدالة اجتماعية أكبر عن طريق تدعيم وتنويع التعليم غير النظامي يمكن ان تكون محبطة للمنتفعين من هذا التعليم ، عندما يريدون الحصول على عمل مأجور ، ذلك أن معايير التوظيف تستند بصورة رئيسية الى شهادات الدروس النظامية. وطالما بقيت الشهادة تحظى بهذا القدر من الأهمية ، فان التعليم غير النظامي سيبقى عاجزًا عن تأمين فرص عمل متكافئة للمستفيدين منه. وعلى اية حال ، فإذا كان صحيحًا ، كما أوضحت بعض الدراسات ، أن خريجي التعليم العالي يحصلون على وظائف أعلى أجرًا ممن لم يتابعوا هذا التعليم ، فان النتائج المهنية والانتاجية لا تتوقف بالضرورة على نوع الدراسات الكلاسيكية التي حصل عليها الفرد[11]. فبالنسبة الى بعض المؤهلات المطلوبة في الصناعة ، مثلاً ، يعتبر الإعداد أثناء الخدمة أكثر فعالية إذ يعطي نتائج فضلى ويؤدي إلى انتاجية أكبر.

إلغاء السلم التسلسلي للتعليم المدرسي

في الوقت الذي ينبغي فيه تعزيز مكانة التعليم غير النظامي وبالتالي إعادة توجيه معايير الاستخدام ، فان من الأهمية بمكان تعديل الطابع التسلسلي والهرمي للتعليم النظامي. فاحدى الوسائل الكفيلة بمنع النظام التعليمي من تدعيم بقاء الفوارق الاجتماعية هي في إزالة بنيته التسلسلية عن طريق إلغاء الانتقال «الآلي» من مستوى

---

١١. انفلر ايفار بورج ، «التعليم والوظائف» ، مقال في كتاب : **سرقة التدريب الكبرى** ، نيويورك ، دار برايجر للنشر ، ١٩٧٠.

معيّن إلى المستوى الأعلى مباشرة. في جمهورية تنزانيا المتحدة، مثلاً، لا ينتقل خريجو التعليم الثانوي مباشرةً الى الجامعة[١٢]. وإنما عليهم اولاً أن يمارسوا عملاً لبضع سنوات. وان يعطوا الدليل على كفاءتهم في العمل وعلى مهارات أخرى، وان يحصلوا على توصيات من المؤسسات التي تستخدمهم ومن فروع اتحاد تنجانيقا الافريقي القومي، قبل أن ينظر في أمر انتسابهم الى الجامعة. ومثل هذا الاصلاح الثوري يشكل خطوة جريئة نحو الحدّ من الأهمية المعطاة لشهادات التعليم الكلاسيكي. وبعبارات أخرى، فان مجرد النجاح في امتحانات نهاية الدروس النظامية لم يعد يعتبر معيار الاصطفاء الوحيد للدخول الى التعليم العالي.

المشاركة الشعبية في العملية التعليمية

إن التعليم غير النظامي قادر على تعزيز العدالة الاجتماعية على أصعدة أخرى. فالتعليم المدرسي يتميز عامةً بصرامته وتصلّبه فيما يخصّ المناهج، وطرائق التدريس، ومدة الدراسة وتوزّعها الزمني، وبأسلوب في التعلّم أكاديمي الطابع. ومن صفات هذا التعليم كذلك أن المتعلّمين لا يستطيعون قطّ التأثير على نمط التعليم المعطى لهم أو على تنظيمه. في حين ان التعليم خارج المدرسة، الذي يتميز مبدئيًا بمزيد من التنوع والذي يتعين عليه التكيف بمرونة مع الاحتياجات، مثلما يحدّدها المتفعون أنفسهم، قادر على الإسهام في تحقيق عدالة اجتماعية أكبر. فالذين يتابعون مناهج التعليم غير النظامي يشاركون بشكل أكبر نسبيًا في اتخاذ القرارات المتعلقة بالعملية التعليمية. وهذه العملية مرتبطة بمبدأ أعمّ يقوم على تحقيق العدالة الاجتماعية عن طريق منح الشعب سلطة التقرير في الشؤون التي تعنيه مباشرةً. هذا، ومن منظور التحليل التاريخي للاستعمار والرأسمالية، تنصّ المبادئ الهادية التي أعلنها اتحاد تنجانيقا الأفريقي القومي (تانو) على «ان التنمية، بنظر أولئك الذين خضعوا للعبودية والاضطهاد والاستغلال وذلّ الاستعمار والرأسمالية، انما تعني «التحرر». فكل ما من شأنه ان يتيح لهم لعب دور أكبر في اتخاذ القرارات التي تعنيهم وفي طريقة تسيير حياتهم يعتبر فعل تنمية، حتى ولو لم يحقق لهم ذلك صحة أفضل أو تغذية أفضل»[١٣].

---

١٢. اتخذت هذه الخطوة بقرار من القرارات المعروفة شعبيًا باسم «قرارات موروما» التي اقرتها اللجنة التنفيذية القومية لاتحاد تنجانيقا الافريقي القومي في موسوما، بجمهورية تنزانيا المتحدة، نوفمبر/ تشرين الثاني ١٩٧٤.

١٣. تانو، «موجز سياسة تانو»، ١٩٧١، دار السلام، المطبعة الحكومية.

المدارس الابتدائية، كمراكز لتعليم الكبار

من اجل تحقيق العدالة الاجتماعية على أفضل وجه ممكن، نستطيع كذلك أن نؤمّن بعض التكامل بين التعليم غير النظامي والتعليم المدرسي. وهكذا، فان الموارد الضخمة – من معلمين، وأدوات تعليمية وتجهيزات واماكن – الموضوعة أصلاً بتصرف التعليم النظامي لصالح القلة، يمكن استخدامها كذلك لتوفير فرص التعليم غير النظامي للعدد الاكبر من الناس. ولبلوغ هذه الغاية، يمكن اتخاذ التدابير الملائمة –كما حصل في جمهورية تنزانيا المتحدة– لكي تصبح جميع المدارس الابتدائية مراكز لتعليم الكبار كذلك: «يقوم المبدأ الأساسي على جعل المدرسة المركز الرئيسي المسؤول عن تنظيم تعليم الكبار، بحيث تصبح المدرسة، إلى جانب وظيفتها في إعطاء التعليم الابتدائي، مركزًا تربويًا تلتقي فيه مجمل الاحتياجات التعليمية للمجتمع، وتكفّ عن كونها مؤسسة منعزلة عن بيئتها ومخصصة لتربية الأطفال»[١٤].

ويتولى مدير المدرسة الابتدائية مجمل نشاطات المركز في مجال تعليم الكبار: فعليه أن يحدّد احتياجات المجتمع، وان يحشد المعلمين الاكفياء، عبر اتصاله بشتى الاجهزة التي تعنى بتعليم الكبار، وكذلك الاشخاص المؤهلين وحسني الاطلاع المقيمين في المنطقة، وأن ينظم الدروس الضرورية. هذا، وان تعليم الكبار وسائر الاشخاص الذين لا يترددون الى المدرسة يشكل الآن جزءًا لا يتجزأ من وظائف معلم المدرسة الابتدائية. ولتمكين المدرسة من الاضطلاع بهذه المهمة على وجه حسن، تمنح مساعدة صغيرة إضافية من اجل التجهيزات والأدوات، ولكن عليها قبل كل شيء ان تستغل إلى الحدّ الأقصى الموارد المتاحة لها.

ومن أجل تهيئة الهيئة التعليمية لهذه المهمة الجديدة، ادخلت جميع المعاهد التربوية في مناهجها دروسًا تتناول منهجية تعليم الكبار. وبعبارات أخرى، فان جميع طلاّب دور المعلمين اصبحوا الآن يعدّون لاعطاء التعليم لتلاميذ المرحلة الابتدائية وللكبار على السواء، كما ان دورات التدريب العملي تتيح لهم أن يألفوا هذين النوعين من التعليم.

---

١٤. جمهورية تنزانيا المتحدة، «خطة تنزانيا الخمسية للتنمية الاقتصادية والاجتماعية (١٩٦٩ – ١٩٧٤)»، المجلد الأول، ص ٨ – ١٥٧، دار السلام، المطبعة الحكومية، ١٩٦٩.

مراكز تربية المجتمع

ان استخدام المدارس الابتدائية كمراكز تعليم للكبار قد خطا خطوة جديدة في جمهورية تنزانيا المتحدة بانشاء ما يسمّى بـ «مراكز تربية المجتمع». فالمقصود، حسب خطة الحكومة، تحقيق التكامل بين التعليم النظامي والتعليم غير النظامي من جهة، ثم تحقيق تكامل أوثق بين المدرسة الابتدائية والمجتمع من جهة ثانية. وهذه الخطة الجديدة مستوحاة من تجربة أُجريت بقرية «يوجاما» في «كوامسيسي»، في اقليم تانغا، حيث تم تنفيذ مشروع رائد قام على تكامل نشاطات المدرسة مع نشاطات القرية وأحرز نتائج مشجعة. ففي «كوامسيسي»، استبدل التعليم ذو النمط التقليدي الكلاسيكي بإعداد عملي ملائم ومتكيّف مع حياة القرية. ويشترك التلاميذ أنفسهم في تخطيط وتنفيذ نشاطات المساعدة الذاتية لقريتهم، كما ان القرويين، الذين ينتظمون في مختلف صفوف التعليم بالمدرسة الابتدائية، يستطيعون إبداء أرائهم في محتوى التعليم الذي يعطى لأبنائهم.

ومن المتوقع، في مرحلة أولى، إنشاء ٣٢ مركزًا من مراكز تربية المجتمع في قرى يوجاما في أربع مناطق، وقد أوشك مركزان منها على الاكتمال في دائرة «دودوما».

وبالإضافة الى الصفوف الدراسية السبعة للتعليم الابتدائي للاطفال، سيشتمل مركز تربية المجتمع على ورش للنجارة والبناء والسباكة والسمكرة والحرف. كما سيكون هناك تدريب على الزراعة وصناعة الأكواخ وبعض الصناعات والاقتصاد المنزلي. كما ستشكل الصيدلية ومركز رعاية الطفل والمكتبة وحوش مكشوف لعرض الافلام وغير ذلك من الأنشطة الثقافية الأخرى جزءًا مكملاً لمركز تربية المجتمع.

وستتاح مختلف التسهيلات التربوية، الى جانب الخدمات الاجتماعية الأخرى، لجميع تلاميذ المدرسة الابتدائية وكذلك للشباب والكبار في المجتمع كلّه. وستوفّر الخدمات التربوية بمرونة كبرى حتى يمكن مواجهة الاحتياجات والمشكلات الخاصة بكل قرية.

اجهزة التنسيق

يشمل التعليم غير النظامي، في العديد من البلدان، سلسلة من البرامج المختلفة التي تتعهدها تشكيلة واسعة ومنوعة من الاجهزة والمؤسسات – الحكومية وغير الحكومية – ومن الهيئات الطوعية. ومن أجل رفع درجة تأثيرها وفعاليتها في مجال التربية الجماهيرية، بدا من الضروري انشاء جهاز تنظيمي مهمته تعبئة جهود وموارد هذه المؤسسات وتنسيق نشاطاتها. وفي جمهورية تنزانيا المتحدة، انشئت لهذه الغاية

شبكة من اللجان على جميع المستويات الادارية التابعة لوزارة التربية الوطنية. أما على المستوى الوطني، فان اللجنة الوطنية لتعليم الكبار، وهي لجنة فرعية من لجان المجلس الاستشاري الوطني للتربية، تضم أعضاء من الهيئات التالية: التانو، النوتا (الاتحاد الوطني لعمال تنجانيقا)، يوت (المنظمة النسائية في تنزانيا)، تابا (رابطة آباء تنجانيقا)، تيل (عصبة شباب تانو)، كوت (اتحاد تنجانيقا التعاوني)، معهد تعليم الكبار، بالاضافة الى وزارات وهيئات أخرى تعنى بتعليم الكبار والى المؤسسات الطوعية. أما اللجان التي تهتم بتعليم الكبار على مستوى المنطقة (أو الولاية)، والمقاطعة، والدائرة، فهي تشكل لجاناً فرعية من لجان التنمية على المستويات المقابلة. ويرأس اللجنة الاقليمية لتعليم الكبار السكرتير الاقليمي للتانو، ويعمل سكرتيراً معه المنسق الاقليمي لتعليم الكبار. وتضم اللجنة في عضويتها كبار موظفي الوزارات الرئيسية المعنية بتعليم الكبار – الزراعة، الصحة، التعاونيات، الخ – كما تضم ممثلين عن يوت ونوتا وتابا، بالاضافة الى مندوبي بعض الارساليات والجمعيات الخيرية. ويرأس لجنة تعليم الكبار على مستوى المقاطعة سكرتير المقاطعة للتانو، يعاونه المسؤول عن تربية الكبار في المقاطعة. اما لجنة تعليم الكبار على مستوى الدائرة، التي يرأسها رئيس قسم التانو، فانها تضم مدراء المدارس الابتدائية والثانوية والمعاهد التربوية الخ، كما تضم مدراء سائر المؤسسات المعنية الموجودة في الدائرة، كمعسكرات الخدمة القومية، والسجون، والمصانع، الخ. وأخيراً، فمن المفروض ان يكون لكل مدرسة وكل معهد وكل مؤسسة تعليمية أخرى لجانها الخاصة بتعليم الكبار متدرجة تنازلياً حتى مستوى لجان الفصل.

ماري إليو*

حق المرأة في التعليم حق منتقص

لقد اتضح بما لا يدع مجالاً للشك ان الاعلان العالمي الخاص بحقوق الانسان لم يتضمن كل حقوق المرأة، الأمر الذي حدا بالأمم المتحدة الى توضيح موقفها من هذه المسألة الهامة، فقامت في سنة ١٩٦٧ باعداد وإقرار اعلان آخر سدت به ذلك النقص. وكان من أهم ما جاء فيه تعريف ماهية التميز بين الرجل والمرأة وإثبات حقيقته وتوضيحها. ثم جاء اعلان السنة الدولية للمرأة شبيهًا باعلان حقوق الانسان وأهميته العالمية.

ولكن بعض الصحف تساءلت هل كان القصد من اعلان السنة الدولية للمرأة تضليل المرأة، أم الاعتراف بحقوقها كاملة؟

والواقع انه لم يقصد هذا ولا ذاك، وان نجاح قضية المرأة يتوقف على الدعاية السديدة ونفوذ القائمين بها، وعلى الطرق والأساليب التي يتبعونها في عرض القضية ومناقشتها، ثم على مدى تقبّلها وادراك أهميتها.

والحقيقة ان المرأة لم تكف عن المطالبة بحقوقها وتحريرها من القيود التي فرضت عليها ومن الأوضاع التي تعاني منها. ولكن من بيدهم زمام الامور لم يستجيبوا لما تطالب به، لأنهم لم يقتنعوا بحقها في المساواة التامة بينها وبين الرجل في جميع أنواع النشاط الاجتماعي، كما لم يقتنع به غيرهم من الرجال منذ آلاف من السنين الى الآن.

ولقد تطلعت المرأة الى المساواة منذ أقدم العصور. ففي قرية «مونوكليسيا»

* ماري إليو – باحثة بجامعة باريس. أعدت بحوثًا لمركز العلوم الاجتماعية بأثينا (١٩٦٥ – ١٩٦٧)؛ وبصفتها مستشارة لليونسكو قامت بعدة مهام لتخطيط التعليم وتقويمه في أفريقيا. ولها عدة مؤلفات وتقارير ومقالات عن التعليم في اليونان وفي أفريقيا، وعن تعليم المرأة.

اليونانية يحتفل الأهالي بعادة قديمة من عادات منطقة (ترافيا)[1] ، اذ يلزم الزوج بيته ليقوم بأعمال زوجته ، وتغادر الزوجة البيت للنزهة والترفيه والقيام ببعض ما كان يقوم به زوجها خارج بيته ، مستمتعة بحريتها المؤقتة التي تدوم يومًا واحدًا . وقد سمي هذا الاحتفال الطريف «يوم المرأة السنوي» ، وهو من الاحتفالات التي يهتم كثير من السيّاح وعلماء السلالات البشرية بمشاهدتها .

لقد نص الاعلان الدولي الخاص بحقوق المرأة على وجوب المساواة بينها وبين الرجل ، ولكن المساواة لم تتحقق حتى الآن في التعليم والعمل والأسرة وغير ذلك من مختلف قطاعات المجتمع البشري . ويستدل من الاستقصاءات والاحصاءات أن المجتمع الحالي ، الذي أعده الرجال اعدادًا يناسب مصالحهم هم دون المرأة ، يسترد بيده اليسرى ما يعطيه للنساء بيده اليمنى ، وذلك على الرغم من بعض التقدم الذي طرأ على وضع المرأة في جميع أنحاء العالم .

تعليم المرأة وأهدافه

لقد كان التقدم في قطاع التعليم أهم من التقدم في القطاعات الأخرى ، إذ اتسع نطاقه حتى وصل الى الدراسات العليا والشهادات الدراسية والبرامج ، ومن ثم تساوت المرأة مع الرجال تساويًا تامًا تقريبًا في ميدان التعليم بمختلف مراحله ، وتساوت معهم في التعليم الابتدائي بالبلاد النامية .

ولكن هذه المساواة جاءت متأخرة عن أوانها ، وقلما تمتد الى قطاعات أخرى غير قطاع التربية والتعليم . بيد أن لتقدم المرأة في ميدان التعليم أهمية عظمى ، فبفضل التعليم بلغ عدد من النساء مرتبة عالية في المجتمع ، مثل : ماري كوري ، وأنديرا غاندي وغيرهما ، وبفضله أيضًا عاونت زوجات متعلمات أزواجهن على بلوغ قمة العظمة .

في ضوء الأرقام

ولكن حركة تعليم النساء ما زالت تقتفي حركة تعليم الرجال وتتعقب خطاها على مسافات مختلفة في بلدان عديدة حيث لا تفتح أبواب التعليم الابتدائي والتعليم الذي يليه مباشرةً أمام النساء الا بعد السماح لعدد كبير من الصبية بدخولها .

---

١ . من المراجع : مقال بقلم ج. بيجاس ، عن العادات في بعض القرى بشمال اليونان ؛ وقد ذكر الكاتب في هذا المقال أن في بلغاريا وبلجيكا وسويسرا . والمانيا الغربية والدانمرك عادات مماثلة .

ويلاحظ ان الأمية منتشرة بين النساء أكثر من انتشارها بين الرجال ، وأن ذلك من شأنه تزايد الفروق بين الرجل والمرأة ، وتدل الاحصاءات على أن عدد النساء الأميات أكبر من عدد الرجال الأميين في جميع أنحاء العالم.

وفي الجدول رقم (١) أرقام النسب المئوية للأميين والأميات في الحضر والريف بعدد من أقطار العالم.

الجدول رقم (١)

النسب المئوية للأميين والأميات في الحضر والريف في عدد من الاقطار

البلد	السنة	السن	في المدن		في القرى	
			رجال ٪	نساء ٪	رجال ٪	نساء ٪
كوستاريكا	١٩٦٣	١٠ +	٥,٥	٧,٦	١٩,٧	٢١,٠
غواتيمالا	١٩٦٤	١٥ +	٢٦,٦	٤١,٧	٧٠,٤	٨٤,٧
المكسيك	١٩٦٠	١٥ +	١٦,٧	٢٥,٥	٤٢,٩	٥٥,٣
فنزويلا	١٩٧٠	١٠ +	٧,٥	١٢,٨	٣٢,٩	٣٩,٢
الهند	١٩٦١	١٥ +	٣١,٥	٦٢,٨	٦٥,٣	٩١,٨
بلغاريا	١٩٦٥	١٥ +	٢,٥	٧,٨	٦,٨	٢٠,٧
اليونان	١٩٧١	١٠ +	٤,٨	١٥,٥	٩,١	٣٣,٣

ويتضح من هذا الجدول أن الفروق بين الرجال والنساء فروق هامة حتى في بعض البلدان الأوروبية أيضًا[٢].

وفي تقارير اليونسكو عن تعليم المرأة معلومات كثيرة قيمة ، وقد تضمنت هذه التقارير اجابات من ادارات التعليم والتربية في عدد من الأقطار ، احتوت على بعض المتناقضات ، وخلت من الرد على بعض الأسئلة. وتتكون من الاجابات المذكورة والاحصاءات الدولية المادة الأساسية لهذه الدراسات. لقد أفاد ٣٣ قطرًا فقط ، ردًا على ما وجه اليها من أسئلة حول تعليم المرأة ، انها تحبذ تعليمها نظرًا لأنه سيعود

٢. استعانت كاتبة المقال بتقرير للمجلس الاقتصادي والاجتماعي التابع للأمم المتحدة بتاريخ ١٢ مايو/أيار ١٩٧٣ وبعنوان : «دراسة عن المساواة في تعليم الفتيات والنساء بمقتضى برامج تطوير أفريقيا». أما فيما يتعلق بتعليم المرأة في اليونان فقد استعانت الكاتبة بالاحصاء الأخير الذي جاء في تقرير أعدته هي نفسها لليونسكو.

بفوائد هامة على الأسرة والأطفال خاصة ، ولكن سبعة أقطار ذكرت مضمون هذه الفوائد . في حين قالت معظم الدول الثلاث والثلاثين أن النساء يرغبن في التعليم للاستعانة به على التوظف أو الترقية أو زيادة الأجور .

وتنفذ برامج تحرير المرأة من الأمية تبعًا لاعتبارات ثابتة ومحددة أو تبعًا لأغراض مقبولة ممن يعنيهم الأمر . ويتوقف اختيار أساليب التعليم على نوع النشاط أو العمل الذي تقوم به المرأة والهدف الذي نريد تحقيقه بفضل تحريرها من الأمية .

ولذا يحسن أو يجب استبعاد المرأة التي تريد الاستعانة بالتعليم لتحقيق مآرب أخرى غير تحسين أوضاع الأسرة والمشاركة في تنفيذ برامج التطوير والتنمية .

ومن الجدير بالذكر أن إدارات التعليم والتربية التابعة للأقطار الثلاثة والثلاثين قد أكدت ، في عدد كبير من أجوبتها الواردة في التقرير السالف الذكر ، أنه ليس هناك أي تمييز بين الرجال والنساء في التعليم الابتدائي . ولكن الأرقام تشهد بوجود تمييز مجحف بحقوق المرأة في هذا المجال . وهو تمييز يتسم بشيء من عدم الانصاف دون بلوغه مستوى الظلم الصارخ . ويلاحظ أن عدد النساء في التعليم الابتدائي هو أقل كثيرًا من عدد الرجال ، وذلك من شأنه استمرار انعدام التوازن الثقافي بين الرجل والمرأة . ويلاحظ في الوقت نفسه اهتمام السلطات بتعليم المرأة وتحريرها من الجهل والأمية ، ولكن هذا الاهتمام الطيب لم يصل في أغلب الأحيان الى اتخاذ الأجراءات التي تساعد المرأة على اللحاق بالرجل في ميدان التعليم . وكثيرًا ما تختلف برامج تعليم المرأة عن برامج تعليم الرجل في المواد والأهداف ، بحيث يبدو أنها تستهدف توجيه المرأة الى القيام بالأعمال العائلية والمنزلية ، في حين يستهدف تعليم الرجل تقدمه في الميادين الاقتصادية والاجتماعية بصفة عامة . وهكذا نرى السلطات التي قررت تحرير المرأة من الأمية والجهل ، تعمل في الوقت نفسه على محاصرة المرأة المتعطشة الى الاستزادة من العلم وتوجيهها الى المنزل كي تبقى فيه لرعاية الاطفال والقيام بالأعمال المنزلية . ومن ثم يتضح أن برامج محو الأمية قد ابتعدت في الواقع عن تحقيق أهدافها ، كما يتضح أن القائمين بوضع برامج التعليم عامةً يقاومون رغبة المرأة في التعليم والتقدم .

الاقبال على التعليم

هذا ، ولقد أمكن تحقيق المساواة بين الجنسين في المدارس الابتدائية ، بفضل نظام التعليم الإلزامي في البلدان النامية التي توجد فيها مدارس منذ مدة طويلة . كما تحققت المساواة في المدارس الثانوية من حيث العدد ، ولكنها مساواة يشوبها التمييز بين

الجنسين في الوظائف. وتشكو المرأة من وضع مماثل في معاهد الدراسات العليا، كما تشكو من تفضيل الرجل عليها في ميادين العمل.

ولقد اتضح من دراسة أجريت على أساس احصاءات ١٩٦٢ أن عدد النساء العاملات في الوظائف الفنية أقل من عدد الرجال العاملين فيها. وفضلاً عن ذلك تضطر المرأة الى البقاء في وظيفتها مدة أطول من بقاء الرجل في وظيفته لسببين هامين هما قلة فرص الترقية وقلة فرص العثور على وظيفة أخرى أفضل من وظيفتها الأولى في الترقية[٣].

وكثير من النساء اللائي يزاولن مهنًا فنية لا يجدن أحيانًا وظائف يمارسن فيها المهنة. ومن أمثلة ذلك أن ٣٩ ٪ من النساء اللائي حصلن على «دبلوم» الحياكة في فرنسا عام ١٩٦٢ أمكن تشغيلهن. أما البقية الباقية منهن، أي ٦١ ٪ فلم تستطع ممارسة الحياكة، واضطرت الى الاشتغال بأعمال أخرى بدون تعليم أو تدريب سابق، مما يحد من فرص الترقية.

أما فيما يتعلق بالدراسات العليا في فرنسا، فيلاحظ اقبال الفتيات على كليات الآداب والصيدلة أكثر من اقبالهن على كليات العلوم والحقوق والطب. ومن المشاهد أيضًا ان إقبالهن على هذه الكليات العلمية ضعيف في سائر الدول الاوروبية.

وفي البلدان التي ارتقى فيها التعليم وازدهر، ليست المشكلة هي مشكلة تمكين الفتيات من التعليم والتثقيف، وإنما هي مشكلة توجيههن الدراسي من جانب المسؤولين عن التعليم، وهو التوجيه الذي يحددون به المهن المتاحة لهن بعد اتمام دراستهن. والواقع ان هذا التحديد ينتقص من الحقوق المعترف بها للمرأة اعترافًا هو في الحقيقة من الاعترافات النظرية. صحيح انهم يسمحون للفتيات والنساء بجميع الدراسات من ابتدائية وثانوية وعليا، ولكن هذا لا يعني أنه سيكون في مقدورهن منافسة زملائهن من الرجال في سوق الأعمال بعد التخرج والانتهاء من التعليم، وذلك لأن أجهزة التمييز تستخدم النظم والبرامج الدراسية وتستغلها في احتواء مطامح الفتيات ومحاصرتها والحد منها، ابتداءً من المراحل الدراسية الأولى حتى التخرج واتمام الدراسة. ومما يذكر في هذا الشأن، على سبيل المثال، تخفيض حصص تعليم «الحساب» من أجل اطالة حصص تعليم الحياكة والتدبير المنزلي في أقسام تعليم البنات بمدارس الدراسات العامة في سويسرة. ومن الواضح أن هذا الاجراء يسيء الى

٣. من المراجع: كتاب من تأليف كلود فينو وجاك بودو، بعنوان: «حملة دبلومات التعليم الفني»؛ وكتاب آخر لهما، بعنوان: «الجمهور والتعليم».

الطالبات وينال من المساواة بينهن وبين الطلاب في اختيار الدراسات العليا والمهن والوظائف.

أما في البلدان التي لم تستكمل تطورها ، فان التمييز بين الجنسين يسري على التعليم منذ المرحلة الابتدائية ، ويلاحظ أن المدارس في هذه البلدان لا يمكنها قبول كل الطلبات لعدم توافر الأماكن. كما يلاحظ أنها تقبل من الذكور عدداً أكبر ممن تقبلهن من الاناث ، وأن انتماء الفتاة الى أسرة غنية يسهل الموافقة على التحاقها بالمدرسة ، وقد استمرت بعض التحريات عن معلومات هامة في هذا الشأن.

ويقدم الجدول رقم (٢) النسب المئوية للتلاميذ والتلميذات مع ذكر مهن آبائهم في المجتمع.

الجدول رقم (٢)

النسب المئوية لعدد التلاميذ والتلميذات ومهن آبائهم في الكونغو

مهنة الأب أو عمله	النسبة المئوية لعدد التلاميذ ٪	النسبة المئوية لعدد التلميذات ٪
مزارع	٦٦,٣	١٨,٩
صانع أو تاجر (صاحب صناعة أو تجارة)	٩,٧	١٧,٨
صاحب مهنة حرة ممتاز أو رئيس قطاع	٠,٠	٠,٠
رئيس قطاع متوسط	١,٢	٨,٩
موظف	٤,٠	٢٣,٣
عامل	٩,١	٢٥,٦
خادم	١,٧	١,١
فئات أخرى	٨,٠	٤,٤
المجموع	١٠٠,٠	١٠٠,٠

وكانت النسب في **النيجر** خلال سنة ١٩٦٧ : تلميذة واحدة مقابل ٤ تلاميذ في السنة الأولى الثانوية ، و ٦٠ ٪ من التلاميذ مقابل ٣٠ ٪ من التلميذات من آباء مزارعين ، و ٧,٦ ٪ من التلاميذ مقابل ٢١ ٪ من التلميذات من آباء ذوي مراكز رئيسية (كوادر) في القطاع الحديث. أما في **السنغال** فقد كانت النسب أثناء السنة المذكورة : تلميذة واحدة مقابل ٣ تلاميذ. وكان ٣٨ ٪ من آباء التلاميذ يشتغلون

بالزراعة مقابل ١٣ ٪ (كوادر) في القطاع الحديث. كما كان ١٥ ٪ من آباء التلميذات يشتغلون بالزراعة مقابل ٢٥ ٪ (كوادر) في القطاع الحديث[٤].

ويتضح من هذه الأرقام زيادة عدد التلميذات بفضل التسهيلات الممنوحة لبنات الأسر الغنية في القبول بالمدارس. ولكن هذه الزيادة ما هي الا زيادة طفيفة لا تحل مشكلة التمييز بين الاناث والذكور في التعليم، وهي فضلاً عن ذلك تؤدي الى تمييز بين الاناث أنفسهن.

ويلاحظ أيضًا أن التمييز بين الاناث في الالتحاق بالمدارس يشبه حركة توجيههن التعليمي في أنه قد جاء نتيجة لسياسة موضوعة تتحكم في الأوضاع الاجتماعية والمهنية والأنظمة الدراسية الخ.

تناقض بين الأهداف والأعمال

هذا، وقد يصعب التوفيق بين أهداف المساواة في التعلم من جهة، والمهام التي يتعين على المرأة القيام بها في بيتها من جهة ثانية. ومن المقبول عقليًا ومنطقيًا أن يفضل بعض النساء اداء دورهن الطبيعي كزوجات وأمهات على الانشغال بالتعليم انشغالاً قد يمنعهن من القيام بهذا الدور على أحسن وجه. ولذلك يرى البعض أنه لا يجوز في هذه الحالة أن تكون المساواة في التعليم أمرًا من الأمور الضرورية بالنسبة للمرأة.

ولكن اذا صح أنه يجب على النساء القيام بدورهن الطبيعي في البيت والأسرة قبل أي شيء آخر، فهل يقوم الرجال بدورهم أزواجًا وآباءً على أحسن وجه، وهل سبق اعدادهم للزواج والقيام بهذا الدور، وهل من المؤكد أنهم يتمتعون باستعداد طبيعي لأداء هذا الدور أفضل من أداء زوجاتهم لدورهم زوجات وأمهات؟

للاجابة عن هذه الأسئلة يذكر أن سيدة من أعضاء مجلس نواب الكمرون قالت ذات يوم: «ان الأبوة لقب فخري أو ما يقرب من ذلك» لأن الأم هي التي تتحمل أعباء انجاب الأطفال وتربيتهم.

وقد يحسن أن أضيف الى هذه الكلمة أن هذه الحالة موجودة على درجات متفاوتة في مجتمعات أخرى عديدة حيث يتخلى الأزواج عن مشاركة زوجاتهم في تربية الأطفال. ولكن هذا كله يخالف ما جاء في الاعلان العالمي الخاص بالمساواة بين

٤. من المراجع، تقرير بعنوان: «التعليم في أفريقيا»، أعدته لجامعة باريس، ماري اليو كاتبة هذا المقال.

الرجل والمرأة في الحقوق والواجبات . اذ قال الاعلان : «ان حقوق وواجبات الآباء والأمهات حقوق وواجبات متساوية ازاء أبنائهم » .

لقد أعدت اليونسكو دراسة عن التربية والتعليم جاء فيها أنه قد لوحظ في أقطار عديدة عدم توافر الأوساط والبيئات الملائمة للتربية والتعليم على أحسن وجه حيث ينعدم الاهتمام بتعليم الفتاة أو يقل ، وحيث يفضلون الفتى عليها في التعليم ، ويعتقدون أن التعليم لا يناسب طبيعتها .

وفي نيجيريا ومدغشقر وايطاليا ، على سبيل المثال ، يمنعون الفتيات من مواصلة التعليم بعد سن الرشد ، أو بسبب أزمات المراهقة أحيانًا .

ولقد وجدنا في سجلات الادارات الاقليمية لشؤون التربية والتعليم في اليونان أن من أهم أسباب منع الفتيات من الالتحاق بالمدارس الابتدائية الحاجة الى أن تساعد الفتاة أمها في الأعمال المنزلية أو الى العمل في المزارع .

ويقضي قانون التعليم الالزامي في اليونان بالحكم بالغرامة على من يمنعون بناتهم من التعليم بدون أسباب اضطرارية . وقد جاء في سجلات الأحكام التي صدرت في هذا الشأن أن والد إحدى الفتيات زعم تفاديًا للغرامة أنه أضطر الى منع ابنته من مواصلة التعليم بسبب نمو جسمها نموًا مفرطًا يلفت الانظار ويثير الأقوال بين زملائها من تلاميذ المدرسة .

ولا يسع المرء – إزاء هذا الادعاء – الا الاستغراب من معاقبة الفتيات بالحرمان من التعليم لا لشيء الا لأنهن قد بلغن سن الرشد أو نمت أجسامهن نموًا مفرطًا أو تعرضن لما يسمى بأزمات المراهقة .

ولكن بالنسبة للفتيات اللائي يواصلن الدراسة ما هي العلاقة بين مصيرهن كزوجات ، وبين اختيارهن للتعليم والاقبال عليه والاستمرار في تحصيله؟

يبدو أن قيمة هذا التعليم تتوقف على نتيجة البحث عن عمل أو وظيفة في أسواق الاعمال والوظائف بعد اتمام الدراسة .

ولكن دخل المرأة من الوظيفة أو المهنة لا يزال منخفضًا في الوقت الحاضر ، ولا يزال تحت المستوى الذي كانت تتطلع اليه وترجو تحقيقه من تعليمها .

ومن المؤكد أن عدد النساء في معاهد التعليم وفي الوظائف والمهن قد ازداد زيادة ملحوظة ، ولكن دخلهن من التعليم والتدريب قد انخفض انخفاضًا واضحًا ملموسًا[٥] .

---

٥. من المراجع في هذا الباب ، كتاب بعنوان: «عناصر لنظرية في نظام التعليم» ، تأليف بيير

انتصار محدود في مجال العمل

والواقع أن المرأة تعمل منذ فجر التاريخ ، فقد اشتغلت في المزارع والأسواق والمصانع ، ولم يغلق أحد أبواب العمل في وجهها . وقلما عجزت المرأة عن القيام بأعمال كثيرة متنوعة ، ولكنها واجهت مصاعب وعقبات منعتها من ممارسة العديد من المهن والوظائف الهامة . ولذا فانها تطالب بحقها في تولي المناصب الرسمية العالية ، وفي الترقي على قدم المساواة مع الرجل ، فضلاً عن حقها في التعليم بمختلف درجاته . وما زالت المرأة تعاني من المصاعب التي تواجهها في أسواق الاعمال والوظائف . حيث يفضلون الرجل عليها في تولّي مناصب عديدة تستطيع هي أن تتولاها وتنهض بأعبائها على أحسن وجه . ويلاحظ أن ما تتلقاه المرأة من تعليم لا يناسب مع ما تؤديه من خدمات للمجتمع . كما لا يوجد تناسب بين انتاجها وأجرها . ويحتوي كتاب «أفلين سولرو» الذي سبقت الاشارة اليه على معلومات قيمة عن التميز بين الرجل والمرأة في الأرباح والاجور في الولايات المتحدة وبريطانيا وفرنسا ، وفي المانيا الغربية والسويد بدرجة أقل ، مما يدل على مخالفة المبدأ القائل «أجور متساوية لأعمال متساوية» وتفسيره لغير مصلحة المرأة . ولقد أعد أحد الباحثين دراسة عن عمل المرأة في الولايات المتحدة والاتحاد السوفياتي وكندا ومعظم الدول الاوروبية جاء فيها «ان مدى تقدم المرأة في ميادين الاعمال يختلف باختلاف الدول» . ولكن يبدو لي أن هذا التقدم يتوقف في مداه على أنواع الأنظمة السياسية والاجتماعية في هذه الدول . ولقد تقدمت المرأة السوفياتية في ميادين العمل تقدمًا لا مثيل له في أية دولة أخرى حتى الآن . ومن المؤكد أن الدول الرأسمالية قد رفعت مستوى المرأة في المجتمع ، ولكنها لا تساعدها على الارتفاع فوق مستواها المهني التافه نسبيًا .

المرأة الريفية

هذا ، وتعتبر المرأة مصدرًا من مصادر الحياة ، كما تعتبر الأرض ينبوعًا من ينابيعها . ولقد نيط بالمرأة منذ بدء الخليقة انجاب الأطفال والمشاركة في استنبات النبات وانتاج الطعام . فالمرأة الريفية تساهم في زراعة الحقول وتربية الحيوان فضلاً عن العناية بأطفالها والقيام بأعمال منزلها . وما دام هذا هو حال المرأة فكيف اذن لا

توردیو وجان كلود ياسرون ؛ وكتاب آخر لهما ، بعنوان : «مقارنة بين أنظمة التعليم» ؛ وكتاب ثالث ، بعنوان : «التنمية والتربية والديمقراطية» ، تأليف ر . كاسل وجان كلود ياسرون ؛ ثم كتاب بعنوان : «تاريخ عمل المرأة» ، تأليف افلين سولرو .

يمكن تحقيق المساواة بينها وبين الرجل ؛ تلك المساواة التي جاء اعلانها متأخرًا ، وجاء إقرارها بعد جهود شاقة ونضال طويل؟

لقد سبق أن أشرنا الى «الدراسة الخاصة بالمساواة بين الرجل والمرأة في التعليم وفقًا لبرنامج تنمية المناطق الريفية» ، ومن أهم ما جاء في هذه الدراسة أنه يجب مساعدة المرأة واعدادها للقيام بدور هام فعّال في تطوير المجتمع . ولكن من بواعث الأسف أن الدور الذي تقوم به المرأة الآن دور ضعيف نتيجة لبرامج التعليم التي فرضت عليها فرضًا ، يحرمها من المساواة بينها وبين الرجل . ومن هذا يتضح التناقض بين ما يقال عن رغبة المسؤولين في تمكين المرأة من القيام بدور فعال في التطوير ، وبين هذه البرامج التي يفرضونها على المرأة فرضًا يجعلها عاجزة عن القيام بذلك الدور المثمر الفعال . وما من أحد ينكر أهمية اعداد المرأة للمشاركة في تنمية المناطق الريفية وأهمية اعداد القيادات (الكوادر) . وأنه لمن بواعث الأسف والاستغراب أن المسؤولين عن برامج تعليم المرأة يهتمون بدورها كزوجة وأم أكثر من اهتمامهم بفائدة مشاركتها في زيادة الانتاج وتحسينه . ويلاحظ أن عدد الطالبات في المدارس الزراعية لا يزال قليلاً في معظم أقطار العالم ، ولكنه زاد في بعض الدول زيادة تبعث على الارتياح ، اذ بلغت نسبته المئوية في بلغاريا ٤٦,٧ ٪ وهي أكبر نسبة في العالم ، وبلغت في فنلندة ٣٩ ٪ ، وفي بولندة ٣٨,٣ ٪ ، وفي الاتحاد السوفياتي ٢٧,٤ ٪ ، وفي تشيكوسلوفاكيا ٢٦,٨ ٪ . ثم تلي هذه الدول ست دول أخرى نذكرها مرتّبة ترتيبًا تنازليًا حسب النسب المئوية وهي : كوبا وتايلاندا ويوغوسلافيا وألمانيا الاتحادية والمجر والدومينكان حيث تبلغ النسبة نحو طالبة واحدة لكل ٤ طلبة في التعليم الزراعي العالي . وهكذا نرى استمرار العمل بنظرية اختيار دور للمرأة من جانب الحكومات وفرضه عليها ، وهو دور يخالف الدور الذي يجب أن تقوم به لمصلحتها ومصلحة المجتمع كله . وتحدد هذه النظرية برامج تعليم المرأة وترسم خطة تنفيذها . ولقد اتضح من بعض التحقيقات أن أهم ما يعنى به النساء في عدد من البلدان الافريقية هو تحقيق استقلالهن الاقتصادي . فالمرأة الافريقية تكد وتكدح لتطعم أولادها ، ولا تعتمد على زوجها في كل الأمور ، بل تسعى الى الإقلال من الاعتماد عليه الى أدنى حد ممكن ، خلافًا للصورة التي يصورون بها المرأة الافريقية خارج افريقيا ، ويزعمون أنها صورة الافريقيات جميعًا . وتتمنى المرأة الافريقية ان لا يحرمها أحد مواصلة القيام بدورها الحالي ، وتتطلع في الوقت نفسه الى تحسين أوضاعها ، ولكنها لا تشكو من مستواها المنخفض[٦] .

---

٦. من المراجع ، رسالة بعنوان: «نشاط المرأة في الميدان الزراعي في الكونغو» ، تقدم بها

المرأة الحضرية

هذا، وتختلف المرأة الحضرية عن المرأة الريفية في نواحٍ عديدة. فهي تتميز بقسط أوفر من النشاط في المنزل وفي توفير لوازم الأسرة، كما تتمتع بجانب أكبر من الحرية والرفاهية وأوقات الفراغ، ولكن هل تتمتع بالعدالة والمساواة بينها وبين الرجل في ميدان العمل؟

الواقع انها لا تزال محرومة من الانصاف والعدالة التامة حتى الآن، وأنها لا تزال تواجه مواقف عدائية في ميدان العمل بوجه عام. أما في المنزل فهي تعاني من القيام بالاعمال المنزلية رغم الاستعانة بالأجهزة الحديثة. وقد تزداد المعاناة إذا اضطرت الى العمل خارج بيتها مع أعمالها المنزلية. ولقد أصبحت المرأة الحضرية في مجتمع اليوم، المعتمد أساسًا على الاستزادة من المال والارباح، هدفًا للاغراء والترغيب في الاقبال على الاستهلاك من مختلف البضائع المطروحة للبيع في الأسواق.

والواقع أن المرأة الحضرية أكثر من زوجها تأثرًا بالدعاية الضخمة المغرية التي يطلقها التجار ترويجًا لبضائعهم وترغيبًا في شرائها. ويلاحظ أن زوجها يتخفف من أعباء التموين المنزلي ومشاكله ليلقيه على عاتقها مستريحًا مطمئنًا.

ومن أهم السلع التي تهتم الدعاية التجارية بالترويج لها واغراء النساء بالاقبال على شرائها مواد التجميل وأدواته والثياب المتطورة المتغيرة تبعًا لتغير الفصول والشهور بل الايام أحيانًا، وهكذا تجد المرأة نفسها عرضة للاستغلال في ميولها وعواطفها فضلاً عن استغلالها في ميادين الأعمال.

ولقد يصح أن يقال أن المجتمع الذي يقوده الرجال قد أساء الى المرأة، أو تعمد الحط من قيمتها وتصوير دورها تصويرًا مخالفًا للحقيقة، كما تصدى لكل امرأة نجحت في الحصول على وظيفة معادلة لوظيفة الرجل فعاقبها على ذلك بما فرضه عليها من أعمال منهكة.

أعباء المرأة

هذا، وتخصص المرأة جانبًا كبيرًا من وقتها ونشاطها للقيام بالأعمال المنزلية والواجبات العائلية. وهي أعمال وواجبات تؤديها مجانًا، ويعتبرها المجتمع جزءًا من

موريس جانان، الى جامعة يورد بفرنسا عام ١٩٧٢.

ومن المراجع أيضًا، تقرير عن: «المرأة الريفية في أفريقيا الغربية»، أعده سلونكل للبنك الدولي.

واجباتها هي وحدها دون الرجل. ويرى قادة المجتمع أن على المرأة الريفية أن تتحمل مشقة الأعمال الناهكة التي يجب عليها القيام بها، والا فإنه لا أمل في تحسين حالتها والاهتمام بمساعدتها. ولقد جاء في تقرير اليونسكو بشأن المساواة بين النساء والرجال في التعليم الابتدائي أن بلدًا من البلاد العربية صرح بأن عددًا كبيرًا من النساء في المناطق الريفية بهذا البلد يفضلن الاعمال المنزلية على التعليم. ولكني أتساءل هل تتمتع المرأة الريفية بحرية الاختيار بين التعليم والعمل في المنزل؟

ويتضح من تقرير عن متوسط مدة العمل اليومي أو الأسبوعي الذي تقوم به المرأة في مدينة زيوريخ وفي المدن الفرنسية، أن متوسط مدة العمل الاسبوعي الذي تقوم به امرأة في زيوريخ لديها طفلان هو ٤٦ ساعة و ١٠ دقائق خارج البيت و ٣٣ ساعة في البيت، أي ما مجموعه ٧٩ ساعة و ١٠ دقائق. أما متوسط فترة العمل اليومي الذي تقوم به العاملات لفترة عمل كاملة في فرنسا فهي هكذا: عاملة بدون أطفال ١٢ ساعة، وعاملة لديها طفل واحد ١٣ ساعة و ٣٠ دقيقة، وعاملة لديها طفلان ١٤ ساعة و ٤٥ دقيقة، وعاملة لديها ٣ أطفال أو أكثر من ذلك ١٥ ساعة[٧].

وانه لمن بواعث الاسف أن تجد المرأة نفسها مضطرة الى أن تتحمل أعباء والتزامات يجدر بالمجتمع بل يجب عليه أن يتحملها بدلاً منها. ثم لماذا يعتبرون زيادة عدد السكان عقبة تعرقل تقدم المرأة وترقيتها في أعمالها؟ ولماذا يعارض كثير من المسؤولين في إدارات وزارة التعليم منح المعلمات إجازات طويلة في حالات الحمل والولادة؟

ويشكو النساء بحق من التعيين في مناصب صغيرة بأجور قليلة، مما قد يضطرهن الى الاستقالة، كما يشكون من خفض أو وقف الاجور وفرص الترقي أثناء إجازات الحمل والولادة، الامر الذي يدفعهن الى الاستقالة أيضًا، كالذي يحدث في الولايات المتحدة وأوروبا الغربية[٨]. ولقد نوهت «ايفلين سولرو» بتقدم المرأة السوفياتية في ميادين العمل في أقل من جيلين.

ومن أهم أسباب حرمان المرأة من بعض حقوقها في ميدان العمل أن المسؤولين

---

٧. من المراجع، بيان أعدته نقابة العمل العامة الفرنسية على ضوء تقرير من إدارة الاحصاء في مدينة غرينوبل بفرنسا: وقد جاء في هذا البيان أن تزايد عدد النساء العاملات في قطاع من القطاعات الصناعية أدى الى خفض أجورهن وأجور العمال أيضًا.

٨. من المراجع، «دراسة عن العاملات والمسؤوليات العائلية»، بقلم فيولا كلين، باريس، ١٩٦٥.

في عدد من الاقطار التي تعاني من نقص الأدوات والتجهيزات يحاولون ، سرًا أو علانية ، إبعاد المرأة عن ميادين الأعمال تحقيقاً لأهداف منها تخفيف الأعباء الاجتماعية والمنازعات العمالية والاقلال من الأيدي العاملة اقلالاً يحد من البطالة ومن تذمر أرباب الأسر العاملين واستيائهم من قلة الأجور. ومن أجل ذلك يهتم المسؤولون بصرف المرأة عن العمل خارج بيتها ، وتشجيعها على البقاء فيه للقيام بالاعمال المنزلية ، فيحصل زوجها على يد عاملة تعمل مجانًا مدى الحياة ، أو بعبارة أخرى يستغل الزوج زوجته بعد أن استغله المسؤولون من حيث لا يدري.

والواقع أن قادة المجتمع قد أهدروا حق المرأة في التعليم والتوظيف على قدم المساواة بينها وبين الرجل ، وهو الحق الذي نص عليه إعلان حقوق الانسان.

وأخيرًا يجب أن نقرر في ختام هذا المقال الحقيقة التي لا يستطيع أحد انكارها ، وهي أن المجتمع البشري يتكون نصفه من النساء ونصفه الآخر من الرجال – تقريبًا – وأن الحالة السيئة التي يعاني منها النساء لا يقتصر ضررها عليهن فقط ، وإنما يشمل النصف الثاني أيضًا ، أو بعبارة أخرى يعم المجتمع كله ، ويحول دون تعاون النساء مع الرجال تعاونًا فعالاً لا يمكن بدونه إنشاء عالم أفضل.

ولكن يبدو أن ثمة اتجاهًا إلى الاهتمام بحل مشاكل المرأة وتحسين وضعها ، وان يكن من المتوقع أن يستغرق تحقيق هذا الهدف وقتًا طويلاً ، ويتطلب جهودًا شاقة. ومن المرتقب أيضًا اعلان أعوام دولية أخرى لدعم هذه الحركة وتوسيع نطاقها الى أقصى حد مستطاع[9].

ويفكر من يعنيهم الأمر في إعداد وتنفيذ مشروعات اجتماعية هامة تستهدف تحرير المجتمع البشري من القيود والمعوقات والنهوض به نهضة شاملة سريعة تساهم المرأة في تحقيقها مساهمة فعالة[10].

٩. من أهم المراجع ، مؤلفات افلين سولرو التي سبقت الاشارة اليها.

١٠. يرى دعاة الاصلاح أنه يجب اشراك المرأة في الدراسات التي تستهدف القضاء على التمييز بين الجنسين ، كما ينبغي تمكينها من المساهمة في إعداد مشروعات التنمية الاقتصادية والاجتماعية وفي وضع برامج التعليم.

لوسيل مير*

تعليم الكبار ، والمرأة والتنمية

لقد اتضح ان مفهوم التنمية الدولية ، الذي كان شائع الاستعمال منذ نهاية الحرب العالمية الثانية ، لم يعد قابلاً للتطبيق في عالم العقد الثامن من هذا القرن ، وهو عالم تمر به تحولات أساسية.

والواقع ان ذلك المفهوم يركّز على مبدأ النمو الاقتصادي القائم على خبرة الدول الصناعية ذات الاقتصاد الحر ، وقد بدا أن نموذجها التنموي واستراتيجيتها قد حققا بمقدار كبير الأهداف المنشودة ، كما بدا لباعثي عقدي التنمية الأول والثاني أن من واجب البلدان غير الصناعية انتهاج نفس السبيل للوصول الى النجاح.

والواقع ان أجزاء من العالم النامي في آسيا وافريقيا وأميركا اللاتينية والبحر الكاريبي قد أحرزت تقدمات اقتصادية خلال العقدين الأخيرين ، وهو ما يمكن قياسه بمؤشرات من مثل : دخل الفرد ، والدخل القومي ، والانتاج الصناعي ، وغيرها من المعايير المطابقة للمبادئ التي وضعت في اطار الاستراتيجيات الدولية للتنمية.

ومع ذلك فقليل من هذه المؤشرات يلقي ضوءاً كافيًا على أوضاع وظروف السواد الأعظم من سكان العالم ، مع ان فقرهم المدقع معروف تمام المعرفة ، وواضح في كل مكان : فوسائل الاعلام تسمح اليوم للمحظوظين في العالم بان يطلعوا على ظروف معيشة المحرومين بشكل أفضل مما كان متيسرًا في أي وقت مضى ، وبالتأكيد منذ عشرين سنة. والعكس صحيح كذلك.

وهكذا فإن الفجوة في مستويات المعيشة بين منطقة وأخرى تتسع بشكلٍ خطير

* لوسيل مير (جاميكا) – رئيس وفد جاميكا الدائم لدى الأمم المتحدة بنيويورك.

على مرأى من الجميع وبمعرفة الجميع. وإزاء هذه الأدلة الدامغة على الشقاء المريع الذي تعيشه الغالبية العظمى من الرجال والنساء في القارات الثلاث الواقعة في النصف الجنوبي من الكرة الأرضية، بعد عقدين من «التنمية»، يحاول المسؤولون عن التخطيط الوطني والدولي تعديل اتجاه خططهم بحيث يصبح الإنسان هدف التنمية الحقيقي ويبقى محور جميع التصوّرات الجديدة والاستراتيجيات المعدّلة.

ولكن تحقيق هذه المهمة ليس بالأمر اليسير: فلا شيء يؤكّد أن إرادة التطوير والتنمية، في الميادين الرئيسية التي تتناولها القرارات، هي في مستوى الشقاء البشري. وان العمليات الجارية داخل منظمة الأمم المتحدة لذات دلالة واضحة على ذلك.

إن الحاجة الماسة إلى ايجاد نماذج تنموية قادرة على الاستجابة بشكل فعّال لمطامح البشر واحتياجاتهم الأساسية قد عجلت بالمطالبة بإقامة نظام اقتصادي دولي جديد، أجمعت عليه مختلف جمعيات الأمم المتحدة وأجهزتها. ويعبئ المجتمع الدولي، في الوقت الحاضر، الكثير من الطاقات والكفاءات في سبيل إرساء هذا النظام عبر شبكة من الأجهزة الاقليمية والدولية، من داخل منظومة الأمم المتحدة أم من خارجها. غير أن الأزمة العالمية الحاضرة مرتبطة ارتباطًا وثيقًا ومحكمًا بأزمة الطاقة وبظواهر مالية واقتصادية أخرى –كالركود الاقتصادي، والتضخم، والعجز في موازين التجارة– بحيث قفزت هذه المشكلات إلى واجهة الاهتمامات وأصبحت المداولات الدولية الجارية في باريس ونيروبي ونيويورك وفي أماكن أخرى تتركز على السلع الأساسية، والحواجز التجارية، والديون الدولية، والفهرسة، وتقلّبات الأسعار، ونقل التكنولوجيا. ولكل هذه القضايا انعكاسات أساسية على إعادة تنظيم العالم، علمًا بأن إعادة التنظيم هذه يجب أن تسمح بايجاد موارد جديدة للتنمية. غير أننا نفهم تمامًا أن تكون هذه الأوساط، التي يتركز اهتمامها على الشؤون التجارية والمالية، قد تناست الأشخاص الذين ستطالهم المسائل الاقتصادية الجاري بحثها، والذين سيكونون إما الضحايا وإما المستفيدين من القرارات الاقتصادية والفنية المتخذة، بحسب ما تكون هذه القرارات نابعة أم لا من اعتبارات انسانية. فالرهان الحقيقي لهذه المفاوضات يتناول في الواقع الحياة الحاضرة والمستقبلة لملايين البشر في العالم النامي، رجالاً ونساءً وأطفالاً.

وكل شيء يحمل على الاعتقاد اليوم أننا إزاء أزمة وعي حقيقية. فلا أحد يجهل، مثلاً، الى أي حدّ زعزعت أزمة الطاقة الاستقرار السياسي والاقتصادي للديمقراطيات الصناعية الغربية. فقد كان من نتائج هذه الأزمة، في الوقت الذي أبرزت فيه بشكل صارخ ترابط العالم المعاصر، أن دفعت بعض البلدان الى التخلص

من التزاماتها في مجال التنمية الدولية. وإن التزام هذه الدول، الذي كان مصحوبًا على الدوام ببعض التحفظات، يبدو اليوم في تراجع؛ كما يبدو أن همّها الأكبر، داخل عدد من الهيئات الاقليمية والدولية، هو ان تتجنب كل زعزعة جديدة لمجتمعها واقتصادها. وإزاء النتائج غير المشجعة للمؤتمر الرابع الأخير للامم المتحدة حول التجارة والتنمية، لا بدّ لنا من وقفة متأنية نسائل فيه أنفسنا عما إذا كان وعي البعد الانساني للتنمية قد بلغ درجة كافية لكي يترجم الى قرارات سياسية.

وفيما كان البعد الإنساني لتخطيط التنمية يرتدي أهمية متزايدة، كان البعد السياسي يزداد شأنًا كذلك. فإذا كانت نوعية الحياة هي التي تحدّد الأهداف، فإن السلطة السياسية هي التي تعيّن الوسائل وتضبط وتيرة التنمية. ولا بدّ على الدوام من إجراء اختيارات سياسية صريحة، سواء من أجل تخصيص الموارد الضرورية أم من اجل الحصول عليها.

وعند هذا المستوى، تغدو الأزمة مسألة سيادة.

وتُطرح هذه المسألة على الصعيدين الوطني والدولي. وهي تهمّ جميع أعضاء المجتمع الدولي، سواء من امتدت سيادتهم في الماضي الى أبعد بكثير من الحدود الوطنية، أم من اكتسبوا هذه السيادة حديثًا.

هذا، وما زال القسم الأكبر من الموارد الضرورية للتنمية في أيدي الذين لم يدركوا بعد، على ما يبدو، حجم احتياجات العالم النامي. كما يتحكم بهذه الموارد، وبشكل مقلق، أولئك الذين ما زالت مصلحتهم تقضي بالابقاء على حالة التخلّف. في حين أن تحرير هذه الموارد هو الشرط اللازم للتنمية.

ومن جهة ثانية، فانه يبقى على الدول المعنية أكثر من غيرها بالتنمية – وهي التي نالت استقلالها حديثًا – ان تتعهد سيادتها تعهدًا تامًا. ذلك ان «عقدة التبعية»، الموروثة عن الاستعمار، هي لازمة التخلّف وعدو السيادة.

ومن الواضح أن عقدة التبعية هذه تحدّ من قدرة البلدان النامية، بوصفها مجموعة الدول المستقلة الأكبر عددًا في العالم، على الطعن بمبدأ الاقتصاد العالمي المفتوح الذي تجري في الساعة الحاضرة محاولات لاصلاحه، وعلى ممارسة ارادتها السيدة الحرة في التصدي، على الصعيدين الوطني والدولي، للمشكلة الحادة الخاصة بتوزيع الموارد، وعلى تصور بنى جديدة كليًا من أجل التنمية. وما زال يتعين على معظم هذه الدول ان تخطو خطوات واسعة في مجال صياغة المفاهيم المجردّة.

إن تاريخ العديد من أقطار منطقة الكاريبي يقدم مثالاً بالغ الدلالة في هذا المضمار. فقد نشأت هذه الأقطار، في الأصل، على يد البلدان الرأسمالية لأوروبا

الغربية التي كانت تبحث لها عن مزارع في العالم الجديد والتي نظمت استغلال هذه الأقطار على أساس زراعة محصول واحد معدّ للتصدير ، ويد عاملة مستقدمة قسرًا. حتى ان الاستقلال السياسي الذي نالته المستعمرات البريطانية السابقة خلال السنوات العشر الأخيرة لم يؤد ، بشكل فوري ملموس ، إلى تبديل حالة التبعية فيها وتغيير اتجاهها نحو الخارج. وهكذا ، فقد لجأت هذه المستعمرات ، خلال الستينات ، الى تطبيق نماذج الغرب الانمائية وبخاصة في مجالات التصنيع واستيراد رؤوس الأموال. كما شهدت ظهور المؤشرات الكلاسيكية على عجز هذه النماذج عن تحسين معيشة شعوب هذه المنطقة ، علمًا بان البطالة قد بلغت في بعض هذه الأقطار ما يقرب من ٢٥ ٪ من السكان ، عام ١٩٧٢.

ومن أجل قلب هذه الأتجاهات ، لا بدّ من التحرّر من أعباء الماضي. فمن الأهمية بمكان ، مثلاً ، ان تعمد هذه البلدان ، بادئ بدء ، إلى إعادة تقييم الزراعة التي كانت القطاع المهمل خلال الستينات ، والتي تدنى انتاجها من حيث القيمة النسبية في منطقة الكاريبي جملة ، كما تدنى في بعض اقطارها من حيث القيمة المطلقة.

ان البحث عن وسائل وأهداف جديدة يجب ان يستند إلى قدرة الدول ذات السيادة على التخلّص من الاتفاقات الاقتصادية الدولية المعمول بها حاليًا ، في الوقت الذي تبني فيه اقتصادها على أساس من الاستقلال الذاتي الجماعي. فبقاء عقدة التبعية ما زال يمنع بعض البلدان النامية من سلوك هذا السبيل بعزم وتصميم إذ هي تخشى ، إن فعلت ، ان تفسح في المجال امام البلدان المتقدمة للتحررّ بثمن زهيد من التزاماتها حيال العالم. انها ولا شك مهمة شاقة أن ننشئ ، مما تيسّر من وسائل ، مؤسسات اقليمية ودولية تثبت ان العالم الثالث قد بدأ يجد موارده بنفسه.

ولا تقل المهمة صعوبة على الصعيد الوطني. غير ان من الأيسر على هذا المستوى حصر وسائل العمل المتاحة : ان شعبًا ترسم له صورة ايجابية عن نفسه ويجعل من هذه الصورة أداة التنمية وهدفها في آن ، انما ينقل ديناميته الى آليات فعّالة للتغيير.

وان عملية التوعية هذه تشكل الوظيفة الرئيسية للعمل السياسي الذي يجد ترجمة له في ممارسة السلطة والمسؤوليات ، وفي توزيع الموارد وأتخاذ القرارات. وينبغي ان ينظر الجميع الى السلطة السياسية التي تعطي الدفع الضروري لهذه التوعية لا على أنها قوة مستقلة ، بل على أنها توق جماعي هادف الى تجسيد مطامح الإنسان وتطلعاته. فللإرادة السياسية مبرر وجود واحد ، هو المبرر الاخلاقي.

والسؤال المطروح اذن هو التالي : كيف يستطيع مجتمع ما ان ينقل الى شعبه المؤهلات والثقة والدينامية التي يحتاج اليها لممارسة حقوقه السياسية ، والقبض على ناصية موارده وتحويلها في سبيل المصلحة الوطنية.

وفي هذا السياق ، تغدو وظيفة التربية وظيفة جوهرية . على أن تؤخذ التربية في مفهومها الأوسع والأشمل كعملية تثقيفية ملتزمة.

صحيح ان التعليم ، قبل ارتقاء العالم الثالث الى الاستقلال ، لم يكن يومًا تعليمًا حياديًا . فقد كان هدفه الاكيد ، ولو بطريقة حذقة ومبطنة احيانًا ، تدعيم بقاء النظام الاستعماري . وعلى وجه العموم ، فلقد ورثت الدول المستقلة حديثًا هذه الأهداف ، وقبلتها على أنها تكملة لنماذج التنمية الاقتصادية الشائعة.

والعواقب المترتبة على ذلك عديدة . فالجمع بين شبكة من البنى التعليمية ذات النمط الكلاسيكي ، وبين مؤسسات اتصال واعلام نظامية أو غير نظامية الطابع يشكل ما يمكن تسميته بـ «صناعة الدماغ» ، وهي من أحذق وأبرع مشروعات التسلّل فوق الوطنية وأشدها تأثيرًا . ونحن لا نجهل قدرة هذه «المجتمعات المكيِّفة» (التي غالبًا ما تشكل النظم التعليمية المطبقة في العالم الثالث فروعًا محلية لها) على جعل الحقيقة باطلاً . فقد أسهمت في تعزيز وتدعيم الاستعمار الجديد ، وحكم الصفوة ، والفردية الاقتصادية وما ينجم عنها من اختلالات اجتماعية – اقتصادية ، ناهيك عن آثارها المضرة في الثقافات المحلية.

ولا بدّ من إعادة نظر جذرية في هذه البنية التحية التربوية ، كما في النماذج الانمائية التي تستند اليها ، وذلك بعد إظهار رسالتها السياسية وإدراك أبعادها ومراميها إدراكًا تامًا.

على ان المشكلة الأعصى على الحل في مهمة إعادة تنظيم التربية تبقى ولا شك تلك التي يطرحها الكبار المهيأون ، كليًا أو جزئيًا ، لتقبّل بعض القيم والافكار المستوردة وغير الملائمة . فنزع ما تعلمه الفرد لتعليمه من جديد لمهمة شاقة ومعقدة على الدوام.

والمهم هو أن نحلّ البحث عن الصالح العام محل حق الفرد غير المشروط بالتصرف كما يشاء في ظل اقتصاد قائم على العرض والطلب ، وتسود فيه سُنّة تحقيق الحدّ الأعلى من الأرباح . فالفردية الاقتصادية هي النواة المحورية للمذهب الليبرالي الغربي الذي نشأ في أزمنة وأمكنة أخرى ، والذي لا بدّ من إعادة نظر جدّية في مدى صلاحه لعالم ثالث يعيش حالة غليان دائمة.

وهذه المعارضة ينبغي ان تصدر على الأخص عن تلك الجمهرة من الرجال

والنساء الذين لم يحققوا ، بحسب المعايير الغربية ، سوى القليل من الانجازات التكنولوجية أو الفكرية ، والذين يستطيعون مع ذلك تقديم الدفع والأدوات الضرورية لاعادة البناء الوطني ، ولصياغة البنى التربوية الملائمة من اجل إرساء نظام متكيف يقوم على فلسفة انمائية رشيدة ، ويكون كفيلاً باعادة تشكيلهم من جديد.

يتعين اذن على التنظيمات المؤسسية ان تسهل وظيفة المواطن ، والباني ، والمنتج ، والطالب ، وهي وظيفة متعددة الجوانب يتعين على هؤلاء الرجال والنساء ممارستها والاضطلاع بها .

ومن الأهمية بمكان ان تتم عملية إعادة بناء المؤسسات بمشاركة الجميع . فجميع طبقات المجتمع ، حتى الأقل تطورًا منها ، تعرف كيف تريد تنظيم حياتها . وقد يكون ادراكهم لذلك محدودًا بضيق بيئتهم وبندرة الامكانات المتاحة لهم . غير ان إهمال هذا الواقع يخشى ان يفشّل عملية النباء الجديدة ، في حين أن أخذه بالحسبان من شأنه ان يزيد من حجم الموارد المستخدمة في عملية التعلّم .

وفي هذا المجال ، يمكن استخلاص بعض الدروس الهادية من التحليل النقدي الذي أجرته اليونسكو لبرنامجها الاختباري العالمي الخاص بمحو الأمية . فقد اتضح من آخر تقييم قامت به المنظمة للتقدم الحاصل في ميدان تعليم الشبان الكبار في عدد من البلدان النامية ان أشكال التعليم القسرية تعطي نتائج أقل من تلك التي تعترف صراحة بخبرة الكبار وببديهتهم على انها نقطة انطلاق صالحة لاكتساب المعارف .

أن البدعة القائلة بان سواد الناس ، وبخاصة في الأرياف ، محافظون عنيدون ما زالت متأصلة في العقول . ويُقال أحيانًا ان هؤلاء الناس يقاومون كل تجديد . على ان هذا التأكيد لا يأخذ في الاعتبار ان هذه الطبقات الفقيرة ، في الريف والحضر على السواء ، أصبحت أكثر فأكثر وعيًا لما هي نوعية الحياة ، وغدت بالتالي أكثر استعدادًا للمشاركة في تجربة توفر لها سبل التخلّص من أوضاعها التعيسة .

ولكن ثمة عقبة أخطر من النزعة المحافظة لدى عامة الشعب . تتمثل بجموديّة البيروقراطية ، هذه البيروقراطية التي يتعين عليها ، على العكس من ذلك ، ان تنظر إلى علاقاتها بالشعب والمؤسسات نظرة تطورية ، وأن تكتسب درجة كافية من المرونة بحيث تسمح بظهور بنى متكيفة مع احتياجات المجتمع الصريحة ، وان تقرّ بقيمة العديد من البنى الذاتية التي انما هي النتيجة الطبيعية لمثل هذه العملية .

والعالم الثالث غني بالأشكال الثقافية الأصيلة التي تشهد على مدى براعة الشعوب في التغلّب على صعوباتها اليومية في ميادين التنظيم الديني ، والزراعي ، والمالي والمنزلي . فصيانة القيم والنظم التقليدية وضمان تفتحها الكامل لا يعدّ تراجعًا

وتقهقرًا ، بل يعني ـ على العكس من ذلك ـ اننا نعمل على إضفاء الطابع الانساني والعقلاني والدينامي على الاتجاهات الجديدة ، مستندين على أساس متين من المكتسبات القديمة المألوفة للانطلاق نحو الجديد والمجهول.

هذا ، وثمة وقائع تحمل على الاعتقاد ان ردة فعل النساء تكون إيجابية عندما يجدن انفسهن وسط جماعة تمارس ، بعيدًا عن كل قيد أو إطار جامد ، تجربة علاقات التفاعل المتبادلة وتجميع الخبرات المشتركة للافادة منها في تحديد الاحتياجات المستقبلية والاتجاه نحو ايجاد الحلول المبدعة. وترتدي هذه الملاحظة أهمية خاصة ضمن المفهوم الموسّع الشامل للتنمية. والواقع انه سيكون من المتعذّر الاتجاه نحو السياسات التجديدية الضرورية في هذا الربع الأخير من القرن ما لم نقم حسابًا لما تفرضه هذه العملية على النساء اللائي يمثلن نصف سكان العالم من الكبار في البلدان النامية وقد أبقين على هامش التنمية زمنًا طويلاً.

فاوضاع المرأة تشكل مبرر التغيير وحافزه في آن ، لان بعض الادلّة القاطعة على عجز النماذج الغربية عن حلّ المشكلات البشرية في الستينات والسبعينات تتعلق بالنساء. وهذه الواقعة تبرّر وحدها ضرورة إعادة تقييم وتوجيه هذه النماذج.

والكل يعرف أن العديد من الفرضيات الأساسية التي صاغها خبراء التنمية قد أخطأ الهدف فيما يخص المرأة ، لأن قوالب المهن النسائية التي استندت اليها هذه الفرضيات غالبًا ما جاءت دون صلة بالواقع. فالنزعة الى التقليل من أهمية الاسهام الفعلي للنساء في الاقتصاد الوطني في العديد من البلدان النامية قد استتبعت إهمال إمكانات مشاركتهن في الاقتصاد الحديث ، وكان من نتيجة ذلك ان القليل من ادوات التنمية قد وجهت باتجاههن. وقد أدّى واقع الحال هذا الى تخطئة النظرية المتفائلة القائلة بـ «حتمية التقدم» التي شاعت بين المخططين في الخمسينات. وقد ثبت عكس ذلك بالنسبة للنساء اللواتي تلعب غالبيتهن في الاقتصاد الحالي دورًا أقل أهمية من دورهن في النظم الاقتصادية السابقة للتنمية. والواقع ان المشروعات المعتمدة على مُعامِل مرتفع لرأس المال والتي جاءت تدعّم برامج المساعدة الذاتية لأميركا اللاتينية ولمناطق أخرى نامية قد قضت على النشاطات النسائية التقليدية ، دون أن تقدم للمرأة أعمالاً بديلة. وإذا كان الناتج القومي الإجمالي في العديد من هذه البلدان قد ارتفع في الغالب ، الاّ ان ذلك قد تم على حساب قطاعات واسعة من السكان ، وبخاصة النساء.

إن بعض مؤشرات التخلّف الأشد خطورة في مجالات الصحة ، والتربية وفرص العمل الاقتصادية تنطبق اليوم بالدرجة الأولى على نساء العالم النامي.

فالاتساع المريع لظواهر الوفيات وسوء التغذية بين الأطفال في جميع أقطار العالم الثالث لذو دلالة كافية على سوء أوضاع المرأة وأوضاع صغار الأطفال. فالنساء يمثلن أعلى نسبة بين الأميين. كما ان معدل البطالة بين النساء الذي يتراوح ظاهرًا بين ٢٣ و ٢٥ ٪ يخفي في الواقع رقمًا أخطر يتجاوز ٣٠ ٪، اي ضعف معدّل البطالة بين الرجال. ومما هو أكثر مدعاة للقلق أن نلاحظ أن استراتيجيات التنمية، على الصعيدين الوطني والدولي، نادرًا ما أخذت في الحسبان ما تمثله مشكلة النساء هذه في ظاهرة التخلّف. وقد يصح القول ان ثمة ادراكًا لهذه المشكلة على الصعيد النظري، الاّ ان هذا الإدراك لا يجد ترجمة سريعة له على ارض الواقع. وتبقى الحاجة ماسّة الى تضمين أوضاع المرأة في كل تحليل وتقييم للسياسات الانمائية.

هذا، وان منظمة الأمم المتحدة ذاتها، التي أسهمت اكثر من أي هيئة أخرى في توعية العالم على مدى تخلّف المرأة، لم تول بعد بشكل صريح هذه المشكلة ما تستحقه من اهتمام لدى بحث الاستراتيجيات الدولية للتنمية. في حين أن كل مفهوم شامل لعملية التنمية تقوم فيه المعايير النوعية مكان المعايير الكمية يفرض بكل تأكيد إشراك النساء في هذه العملية.

ومن نافلة القول ان النساء يستطعن تقديم مشاركة فعّالة في عمليات التنمية، وبخاصة في ميدان تعليم الكبار حيث يمثلن نسبة مرتفعة من المعلمين والمتعلمين على السواء – ان معظم معلمي الكبار في منطقة الكاريبي هم من النساء.

ولكن لا بدّ من تأكيد ذلك مرة جديدة. وفي هذا السياق، يجدر بنا التنويه ببعض المظاهر الأخيرة الملفتة للنظر حول دور المرأة في دينامية التقدم الوطني. فمنذ عشرين سنة، يشهد العالم على التعبئة الواسعة لأعداد كبيرة من النساء في حركات التحرر في أفريقيا، وآسيا، واميركا اللاتينية، وبخاصة في ڤيتنام، وكوبا، وانغولا، وموزمبيق وغينيا – بيساو. ففي هذه الحروب الشعبية التي لا يسع أحد ان يبقى فيها على الحياد، اضطلعت المرأة – وقد أدركت تمامًا اية قوى سياسية تتصارع – بوظائف استراتيجية هامة في ميادين التربية، والاتصال والاعلام، كما ساهمت في عمليات الكفاح الوطني. وسرعان ما أَلِفت بعض التقنيات الجديدة الضرورية لانتصار الشعب وعملت على نقلها، فضلاً عن أنها وجدت في ذلك مجالاً لتوسيع آفاقها كإمرأة. وهكذا جاءت تعزّز وتدعّم الموارد المتاحة لتلك المهمة الصعبة والحافزة في آن، الا وهي مهمة التحرير والبناء الوطني.

ان تعبئة تلك الدينامية الكامنة في نفوس النساء من شأنها أن تتيح مجالات عمل واسعة، ضمن منظور المفهوم الشامل للتنمية كما في ميدان تعليم الكبار.

الباب الثالث

التعليم غير النظامي كبديل

مارفن غراند ستاف*

مفهوم التعليم غير النظامي

ما دور التعليم غير النظامي في تخطيط التنمية؟

أكبر الظن أنه دور عظيم، بل سوف يكون أعظم كلما تقدم الزمن. ذلك أن الناس أخذوا يدركون – بصورة أوضح – مواطن القصور في التعليم المدرسي النظامي. والدليل على ذلك ما جاء في ختام التقرير الذي عنوانه «تعلم لتكون».

«سوف يقل شيئاً فشيئاً ادعاء المدرسة أنها صاحبة الحق الوحيد في القيام بوظيفة التربية، اذ أن كل القطاعات – الادارات العامة، الصناعة، المواصلات، النقل – سوف يتحتم عليها أن تشارك في نشر التعليم. وكذلك المجتمعات المحلية والقومية التي تعد في حد ذاتها مؤسسات تربوية في المكان الأول».

والمعروف أن عنصر التعليم غير النظامي في معظم المجتمعات عنصر قوي، بل هو في الواقع عنصر نشيط في أغلب الأحيان يتسم بالقدرة على المزيد من التطور. ويقدر أن ما يقرب من نصف الجهد التعليمي الحالي في البلاد النامية يبذل في القطاع غير النظامي. ويمكن القول بوجه عام ان برامج هذا التعليم تمتاز بخصائص لا غنى عنها للتنمية. فهي – على سبيل المثال – تلبي الاحتياجات العاجلة، وتمتاز بأنها عملية ومفيدة، وبأنها قصيرة الأجل في معظم الأحيان، ولها هيئات مختلفة تتولاها وترعاها من عامة وخاصة، فضلاً عن أنها تلبي مطالب المجتمعات المحلية. وأهم من ذلك كله

* مارفن غراندستاف (الولايات المتحدة الاميركية) – أستاذ بمعهد الدراسات الدولية في التربية، التابع لكلية التربية، بجامعة ولاية متشيجان.

تم اجراء البحث الذي استمد منه هذا المقال في ظل برنامج الدراسات الخاصة بالتعليم غير النظامي بجامعة ولاية متشيجان، بمقتضى منحة من هيئة المعونة الأميركية.

أن التعليم غير النظامي أقدر على افادة المحرومين من التعليم النظامي ، وافادة الفقراء ، والمعزولين عن المدن ، وسكان الريف ، والعاطلين وأشباه العاطلين ، والأميين ، وذلك لأن هذا النوع من التعليم يتطلب موارد محدودة ، ويمتاز بتوفير الوقت والنفقات.

بيد أن فكرة التعليم غير النظامي –كأداة لتحقيق الأهداف التربوية المقررة ، وبخاصة ما يتصل منها بالتنمية القومية– لم تظهر ولم تلق ما تستحقه من التشجيع والدراسة الا في السنوات القليلة الماضية. فالى عهد قريب جدًا كانت التربية تعني «التعليم المدرسي» فقط سواء في البلدان المتقدمة أو النامية. ولكن في العقد السابع أخذت تظهر طائفة من الدراسات ، بعضها اقتصادي ، وبعضها سياسي ، وبعضها تربوي ، تضمنت مواطن القصور ، وأسباب الفشل في التعليم المدرسي ، كأداة وحيدة للتربية.

وقد أدت هذه الدراسات النقدية وما امتازت به من قوة الاقناع الى البحث عن وسائل بديلة من المدرسة ومكملة لها. وتم اجراء هذا البحث على نطاق واسع ، واشترك فيه قوم من أصحاب المناصب والأيديولوجيات المختلفة. وكان الباحثون ورجال المؤسسات المعنية بالتنمية ، والمعونة الدولية ، في مقدمة القائمين بنقد التعليم المدرسي. وفي أوساط هذه الجماعة نبتت فكرة التعليم غير النظامي. وأمام الدلائل الواضحة على قصور المناهج المدرسية التقليدية عن معالجة مشكلات التنمية ، أخذ الأفراد والهيئات يدعون للتعليم خارج إطار المدرسة لتلبية المطالب التعليمية في المجتمعات النامية.

وكانت المشكلة ببساطة هي دراسة التعليم غير النظامي ، وتحديد مفاهيمه ، ودراسة حالات عنه ، وتحليل سيره ، وامكاناته ومشكلاته. وقد تبين أن هذه المهمة معقدة وشاقة. ويدعونا الانصاف الى القول اننا نجهل الآن الشيء الكثير عن التعليم غير النظامي على الرغم من اننا أصبحنا نعرف عنه أكثر مما عرفناه منذ سنوات قلائل. وجدير بالذكر أن الدراسة المستفيضة لموضوع من الموضوعات – وبخاصة في البداية – تكشف عن مشكلات أكثر بكثير مما تحل من مشكلات. ولذلك لا ندّعي أننا توصلنا الى نتائج قاطعة ومبادئ نهائية ، بل على العكس من ذلك لا تعدو الدراسة التي قمنا بها أن تكون دراسة تمهيدية استغرقت ثلاث سنوات ، وتعثرت وتشتتت في البداية. ولذلك يجب أن تكون هذه الدراسة موضوعًا للتحسين ، والتنقيح ، أو الرفض. وكل ما نرجوه أن تكون نواة لمزيد من التطوير ، ولمواصلة دراسة العملية التربوية الشاملة بكافة جوانبها الهامة التى أغفلها الباحثون.

لقد ظهرت فكرة التعليم غير النظامي في البداية كمفهوم واسع ، غير محدود المعالم. وكان هذا المفهوم يصاغ في صورة سلبية كالقول بأن التعليم غير النظامي هو كل

تعليم «لا يجري في إطار المدرسة». وهذه طريقة مفيدة في بداية البحث لأنها تساعدنا على تحاشي اغفال بعض الحقائق الهامة واخراجها من حسابنا. بيد أن هذا التعريف البسيط يحدد ميدانًا ضخمًا غير واضح المعالم، ولا يتيح وسيلة للتمييز بين الحقائق والمعلومات التي تدخل في تكوين هذا الميدان. وازاء هذا التعريف الفضفاض يطالعنا سؤال يتردد كثيرًا على الألسنة فحواه: ما هو التعليم غير النظامي؟ أو بعبارة أدق: أي أنواع التعليم الذي يجري خارج دائرة المدرسة هو أقرب الى فكرة التعليم غير النظامي؟

وهذه أسئلة عويصة تصعب الاجابة عنها. ويمكن القول بوجه عام إننا لا نقع في خطأ كبير عندما نتجنب البحث عن تعريف عام للتعليم غير النظامي، ثم نكتفي بهذا التعريف الغامض القائل بأن التعليم غير النظامي هو كل تعليم يجري خارج إطار المدرسة. واذا أردنا اتباع أسلوب آخر في تعريف التعليم غير النظامي فان قصارى ما يمكن الوصول اليه في توضيح مفهومه هو قصر مشكلة تعريفه على بيئة معينة ونعني بهذه العبارة المبسطة أن لا ننظر الى التعليم غير النظامي نظرة عالمية شاملة بقصد تحديد خصائصه المميزة، بل نسأل: على أي أساس، في حالة معينة وبيئة معينة، يمكن التمييز بين التعليم النظامي وغير النظامي؟ ففي بعض البيئات قد تؤدي معايير التمييز بينهما الى تسمية نوع ما من النشاط التعليمي بالتعلم النظامي، في حين أن هذا النشاط نفسه يكون غير نظامي في بيئة أخرى تبعًا لمعايير أخرى. ومن مزايا التعريف البيئي أنه يسمح بالتحدث عن التعليم غير النظامي في بيئة معينة بشكل واضح، كما يسمح بتجنب الجدل الكلامي حول ماهية التعليم غير النظامي.

وهناك أسس عديدة يمكن أن تقوم عليها التعريفات البيئية للتعليم غير النظامي، والأسس التي نتحدث عنها هنا هي معايير ثابتة ظهرت أكثر من مرة في أثناء الدراسات التي أجرتها جامعة ولاية متشيجان الأميركية. ونحن نذكر بعض هذه المعايير على سبيل المثال لا الحصر. وليست هذه المعايير متلازمة فيما يبدو، بمعنى أنه لا يتسنى الجمع بينها بحيث اذا حدث تغيير في بعد ما اقترن هذا التغيير بتغيير مماثل في أي بعد آخر. ولعل خير وسيلة لمعالجة هذه المعايير هي النظر اليها على أنها صفات منفصلة غير متلازمة يمكن في أي بيئة نسبتها الى مفهوم التعليم غير النظامي على حدة. وفيما يلي بيان المعايير التي يمكن على أساسها التمييز بين التعليم النظامي والتعليم غير النظامي.

الاشراف الاداري

يوجد في جميع المجتمعات على وجه التقريب جهاز حكومي مسؤول عن التعليم. ويتألف هذا الجهاز على المستوى القومي من دواوين ومكاتب ووزارات

للتعليم. وعلى المستوى المحلي من موظفين تربويين ومديري مدارس ومعلمين. وهذه الاجهزة تشرف دائمًا على المدارس، واختصاصاتها في الغالب محددة بوضوح، ومعروفة بدقة.

ومن الممكن في كل بيئة اجتماعية أن تسأل هذا السؤال: ما هو نظامك التعليمي؟ ثم تتلقى على هذا السؤال جوابًا دقيقًا وشافيًا (وافضل صياغة لهذا السؤال بالطبع: ما هو النظام الذي تتبعه في تعليمك؟).

على ان الجميع يعرف جيدًا ان العديد من المؤسسات تقوم الى جانب المدرسة، بنشاطات تعليمية مختلفة. ومن الطرق التي يمكن بها تمييز التعليم غير النظامي عن غيره القول بأن هذا التعليم هو كل نشاط تعليمي لا تقوم به الأجهزة التعليمية النظامية أو الرسمية. وفي وسعك أن تضيف فرقًا آخر بأن تقول ان التعليم غير النظامي مقصور على ذلك النشاط التعليمي «المقصود» الذي لا تقوم به المدرسة. وهذا ينتج نوعًا ثالثًا من التعليم هو التعليم «غير المقصود» الذي يسمى أحيانًا بالتعليم «اللا نظامي» أو التعليم العارض والاتفاقي. وفي نطاق البعد الاداري يتضح غالبًا أن ثمة فرقًا آخر في مجال التنفيذ، اذ نجد التعليم غير النظامي يقتصر على النشاط التعليمي خارج دائرة المدرسة، وان كان قريبًا جدًا من التعليم المدرسي. والاختلاف في هذه الحالة هو أوثق صلة بالاشراف والرعاية منها بالتعليم نفسه، اذ يتم التمييز بين البرامج المتماثلة في كلا النوعين من التعليم على أساس أن أحد هذه البرامج تشرف عليه المدرسة، والآخر تشرف عليه شركة، أو هيئة حكومية، أو كنيسة، أو ما شابه ذلك.

وعلى الرغم من أن التمييز بين التعليم النظامي وغير النظامي على أساس الاشراف الاداري لا يتضمن أي اشارة واضحة الى المناهج التعليمية، فانه هو الأساس المتبع غالبًا فيما يبدو. ويتحدث عدد كبير من الكتب المؤلفة في التعليم غير النظامي عن أنشطة «شبه مدرسية» تقوم بها هيئات غير مدرسية مثل التدريب المهني، ومحو الأمية، ورفع مستوى الزراعة، وما شابه ذلك من الأنشطة التعليمية. والاهتمام العملي في هذه الحالات ينصب على اعتبارات غير تربوية كالتكاليف، وسهولة الوصول الى الدارسين، وكفاية الأداء.

الأسلوب البيداغوجي

هناك بعد أو معيار آخر يختلف اختلافًا كبيرًا عن معيار الاشراف الاداري، ويرد ذكره كثيرًا في المؤلفات التربوية. هذا البعد هو التمييز بين الطرق التربوية المستخدمة في التعليم النظامي – وهي تتسم بالجمود، وتعتمد على المدرّس، وتتمسك

بالمعايير– وبين الطرق التربوية المستخدمة في التعليم غير النظامي ، وهي مبنية على احتياجات المتعلمين والوفاء بمطالب الدارسين. وهذا التمييز مبني على معايير تربوية بحتة ولا صلة لها بالاشراف على التعليم. وصحيح أن ثمة ترابطًا شديدًا بين شيوع البيداغوجيا النظامية في التعليم المدرسي وشيوع البيداغوجيا غير النظامية في التعليم غير المدرسي ؛ بيد أن الصلة ليست غالبًا من القوة بحيث تؤدي الى احتمال وجود تطابق بين التعاريف البيداغوجية والاشرافية.

وفي معظم الأمثلة البيئية لتعريف التعليم غير النظامي يستخدم معيار إما الاشراف الاداري ، أو المعيار البيداغوجي الذي غالبًا ما يضاف إليه معيار آخر أو أكثر (بعض التعاريف تجمع بين المعيارين ، وعادة يؤدي ذلك الى نتائج غير مرضية). وهذان النوعان من المعايير يشكلان «العائلتين» الرئيسيتين لتعريف التعليم غير النظامي. على أن هناك عدة أنواع أخرى من المعايير التي تدخل في المعالجة البيئية لمفهوم التعليم غير النظامي ، وان ارتبطت بالعائلتين الرئيسيتين بوجه ما.

وظيفة التعليم

على الرغم من أن وظيفة التعليم النظامي هي أبعد من أن تكون موحدة بين مجتمع وآخر ، أو حتى ثابتة داخل المجتمع الواحد ، فان هناك وظيفة رئيسية قوية تتكرر في التعليم المدرسي ، وهي تزويد الطالب بالمعارف الأساسية ، أي القراءة والكتابة والحساب والتعليم العام. ويضاف الى هذه الوظيفة نظام المكافآت الاجتماعي المبني على منح شهادات للطلاب تفيد اتمامهم للدراسة. وحينئذٍ تكون الطريقة الأخرى للتمييز بين التعليم النظامي وغير النظامي ، هي اعتبار أن وظيفة التعليم غير النظامي تقوم على كل نشاط تعليمي يدور خارج إطار الوظيفة الرئيسية للتعليم النظامي. ويمكن بسهولة نعت الأساس الذي يقوم عليه التمييز بأنه أيديولوجي ، لأنه يتضمن الفكرة القائلة بأن الوظائف التي تعد بمثابة الخيط الرئيسي للتقاليد المدرسية هي الوظائف الملائمة للتعليم النظامي. وهنا نجد – كما في الحالة البيداغوجية – بعض الدلالات على وجود صلة بين المعيار الوظيفي والمعيار الاشرافي ، نظرًا لأن الوظائف المدرسية التقليدية قلما تؤدى خارج التعليم النظامي. على أن قوة هذه الصلة موضوع نظر. بيد أن هناك حالات بيئية يمكن أن يكون فيها التمييز القائم على الوظيفة مفيدًا ، وهي تظهر في الكتب التربوية وبخاصة في المناقشات الدائرة حول العلاقة بين التعليم النظامي وغير النظامي.

المنتفعون بالتعليم

من الملاحظ في معظم المجتمعات – حتى المتقدمة منها – أن التعليم النظامي – وبخاصة في مستوياته العليا – مقصور على علية القوم والنخبة الممتازة من الطلاب. والمدارس لا تقوم بالتعليم فقط بل تقوم بغربلة الطلاب. وتنتقي منهم من هو أهل لمواصلة التعليم. ويترتب على ذلك أنه يوجد في سائر المجتمعات جمع غفير من الناس لا يلتحقون بالمؤسسات التعليمية الرسمية والنظامية. وكذلك توجد في بعض المجتمعات جماعات إثنية، أو قوم من أهل الريف، أو أقوام يعيشون بمنأى عن المدن حيث توجد المدارس، وأمثال هؤلاء لا ينتفعون بالتعليم النظامي، وانما هم محرومون من التعليم. ومثل هؤلاء المحرومين يكونون – بحكم وضعهم – ذخيرة للبرامج التعليمية غير النظامية. ومن الواضح في كثير من الكتب أن الاستعمال البيئي لمفهوم التعليم غير النظامي يتضمن ميلاً لاستخدام صفات الدارسين، وبخاصة صفة الحرمان من التعليم، كفيصل تمييز لتطبيق هذا المفهوم. وعلى أساس هذا المعيار يصبح هناك مغزى ومعنى لبعض أنواع التعليم مثل «تعليم العمال». وهنا – كما هو الحال في التعريف الاشراقي – لا توجد صلة واضحة بين أساس التمييز والممارسة التعليمية، وان كان ثمة من الأسباب ما يدعو للقول بأن البيداغوجيا غير النظامية قد تكون أجدى، وبخاصة للطلاب الذين تقرر حرمانهم في التعليم النظامي. ومع ذلك فان حجم المشكلة الناجمة في كل الاقطار عن الاحتياجات الفعلية للسكان المحرومين من التعليم النظامي تجعل التمييز على أساس الدارسين تمييزًا هامًا ومفيدًا.

نظم المكافأة

التعليم النظامي – كما ذكرنا آنفًا – يقترن في معظم الأحوال بنوع معين من نظام المكافآت في المجتمع، أعني أن المكافأة في العادة ذات صبغة عامة لا خاصة، وهي ترتبط بالذهاب الى المدرسة أو باتمام مرحلة دراسية معينة لا بتطبيق الطالب لما تعلمه. وهناك أمر يرتبط بذلك، ولكننا لن نفرده بالكلام هنا، وهو أنه لما كانت مكافآت التعليم المدرسي عامة ذات طابع عام، فإن التمويل غالبًا ما يعتبر «نفقات اجتماعية». ومن حيث تكون المكافآت خاصة ومرتبطة بالتعلم نفسه فالغالب هو تحميل النفقات على الطالب أو رب العمل. وفي الحالات الاخرى من التعليم (المقصود) تكون المكافآت فورية وخاصة ومتوقفة على ما تم تعلمه، كالعمالة وزيادة الأجر، وزيادة الانتاج الزراعي. وهناك صلة واضحة من طبيعة المكافأة والمعايير المميزة بين التعليم

النظامي وغير النظامي ، على أنه في هذه الحالة يعالج المعيار (المكافأة) عادة على أساس أنه ميزة مصاحبة للتفرقة التي تتم طبقًا لمعيار آخر . لا على أنه أساس للتفرقة بين هذين النوعين من التعليم.

التوافق الثقافي

وأخيرًا يتم التمييز احيانًا بين التعليم النظامي وغير النظامي حسبما يكون الأسلوب العام للتعليم متكيفًا أم لا مع البنى العقلية للمنتفعين به، وكلنا نعلم أن أساليب اكتساب المعارف تختلف باختلاف البيئات الثقافية ، وأن البرامج التعليمية تتضمن طائفة معينة من الأفكار حول طريقة التعليم. وقد تتفق القواعد التربوية المقررة مع المستوى الثقافي للمتعلمين أو تختلف عنه . ويميل بعض المؤلفين الى ربط مفهوم التعليم النظامي بالحالات التي تتضمن فيها البرامج التعليمية أسلوبًا تعليميًا مخالفًا للنمط الثقافي المحلي ، وربط مفهوم التعليم غير النظامي بالحالات التي يتفق فيها أسلوب التعليم مع المستوى الثقافي عناء المتعلمين. ويحدث هذا عادة عندما يكون مجال التعليم هو مجال الاتصال التربوي بين البرامج التعليمية الخاصة بمكافحة الأمية وبين السكان الأميين أو شبه الأميين (لا يظهر أثر هذا التمييز بوضوح حيث يكون السكان غير أميين ، لاننا لو طبقنا هذا التمييز – مثلاً – على مدارس الطبقة الوسطى الاميركية التي يماثل فيها أسلوب التعليم الأسلوب المدرسي لوصلنا الى نتيجة غريبة ، وهي أن المدرسة الأميركية مثال للتعليم غير النظامي).

وعلى الرغم من أن هذا التمييز يتطلب بيئة خاصة ، فانه قد يكون معقولاً ومفيدًا في بعض الحالات.

والخلاصة أنه لا توجد طريقة واحدة صحيحة لتحديد مفهوم التعليم غير النظامي ، وانما يتوقف تعريفه على البيئة. بمعنى أن اختيار معايير التمييز بين التعليم النظامي وغير النظامي يتوقف على الاغراض التي يتم من أجلها هذا التعريف. وأكبر الظن أن البحث في ذلك يتطلب اختيار معايير تختلف بعض الشيء عما يتطلبه التنفيذ ، وان المهمتين بالادارة أو التمويل أو تخطيط البرامج قد يجدون من المعايير ما يحقق أكبر فائدة لهم ، مع كونها عديمة الفائدة بالنسبة للمدرسين. وليس المهم هو اختيار طائفة واحدة من المعايير دون أخرى ، ولكن المهم هو ملاءمة المعايير للمهمة التي تواجهنا.

وقد تظهر مع مرور الزمن صورة أوضح لمفهوم التعليم غير النظامي ، كأن نكشف – مثلاً – ترابطًا بين المتغيرات في «عائلة» الإشراف وبعض المتغيرات في «عائلة»

البيداغوجيا (ويبدو هذا أمرًا هامًا بالنسبة لتطور النظرية في المستقبل). والى أن يحين هذا الوقت. فأن أفضل السبل هو مراعاة الدقة في ايضاح الأساس الذي نستخدمه – في حالة معينة – للتمييز بين التعليم النظامي وغير النظامي. اذ المهم في معالجة مفهوم التعليم هو الوضوح وعدم التناقض لا الادعاء الأيديولوجي بصواب أي من التعريفات الكثيرة المقبولة.

والواقع أن تحديد مفهوم التعليم غير النظامي يتطلب فهم طائفة من الاحتمالات الجوهرية التي قد لا يرتبط بعضها الى «العائلتين» التعريفيتين اللتين سبق ذكرهما في هذا المقال. ويعادل ذلك في الأهمية ضرورة البدء في معالجة المفهوم ببيان الغرض منه بوضوح وجلاء. ذلك أن بيان ما يهدف التعليم الى تحقيقه وبيان الغرض منه هو الذي يشكل العمود الفقري للتعريف البيئي، لا مسألة ما هو التعليم غير النظامي؟ وعند البحث في مفهوم التعليم غير النظامي يجب البدء بتكوين فكرة عن المهمة التي نواجهها، كما ينبغي على صانع الآلة أن يعرف نوع العمل المطلوب قبل تصميم الآلة. وان البحث عن مفهوم التعليم غير النظامي ليوضح لنا أن هذا المنهج في التفكير التعليمي يتفق مع العقل، اذ يكشف عن امكانية البدائل. وفي هذه الحالة يكون مثلنا كمثل من يصنع الآلة لا كمثل من وجدها أمامه، لأن من وجد الآلة أمامه لا يستطيع أن ينجز من الأعمال الا ما يمكن انجازه بالآلة الموجودة.

فيليب هـ. كومز *

هل من الضروري أن تطور التربية اللامدرسية؟

نقدم في الصفحات التالية مقتطفات مطولة من التقرير الصادر في فبراير سنة ١٩٧٣ تحت عنوان «التربية اللامدرسية والتنمية الريفية : تدعيم فرص التعليم للأطفال والشباب» وذلك بموافقة مشكورة من كل من المجلس الدولي للتنمية التربوية (ICED) ومؤسسة اليونيسيف.

والمجلس الدولي للتنمية التربوية مؤسسة للأبحاث لا تسعى وراء ربح . وانما تستهدف تطويع وتطوير الدور الذي يمكن أن تسهم به التربية في مجالات التنمية الاقتصادية والاجتماعية في جميع انحاء العالم.

وقد قام بهذه الدراسة بتكليف من اليونيسيف فيليب هـ. كومز بمساعدة روي ك. بروسور نائب مدير الدراسة ، ومنظور أحمد مساعد المدير. وروشان ر. بليموريا مساعد الباحث ، وسفن غراب المستشار الخاص.

وترد معظم النصوص المطبوعة هنا في الفصلين الثاني والسادس من التقرير.

في أكتوبر سنة ١٩٧٣ كلفت اليونيسيف المجلس الدولي للتنمية التربوية القيام بدراسة للتربية اللامدرسية للأطفال والشباب في المناطق الريفية من البلاد النامية. وكانت هذه الدراسة تستهدف في الأصل تقديم البيانات اللازمة والارشادات العملية لكل من هذه البلاد ولليونيسيف وغيرها من الهيئات المعنية عن كيفية تقدير حاجة كل دولة الى التربية اللامدرسية للأطفال والشباب من سكان الريف وخاصة من لم يلتحق منهم بالمدارس ، وتخطيط برامج فعالة واقتصادية لمواجهة هذه الحاجات مع التنبيه للعلاقة بين متطلبات التربية المدرسية واللامدرسية ، وتطوير وسيلة لتقويم وتدعيم مثل

* فيليب هـ. كومز (الولايات المتحدة الاميركية) – المدير السابق للمعهد الدولي للتخطيط التربوي. ويشغل حاليًا منصب نائب رئيس المجلس الدولي للتنمية التربوية. ومن مؤلفاته العديدة «الأزمة العالمية للتربية : تحليل للنظم» (١٩٦٨).

هذه البرامج مع مضي الوقت ، وتحديد الطرق التي يمكن أن تقدم الهيئات الخارجية بواسطتها أكبر قدر من المساعدة للدول النامية لتنفيذ مخططات التربية اللامدرسية وبرامجها .

وطبقًا لشروط الاتفاق الأصلية كان من المقرر أن تقتصر الدراسة على التربية اللامدرسية للأطفال الذين لم يلتحقوا بمدارس والمراهقين والشباب من أهل الريف في البلدان النامية . ولكن صار من الواضح أنه يجب أن يعطى اهتمام أكبر لدراسة المضمون العام للتربية اللامدرسية .

وقد وجدنا أولاً أنه من الضروري أن ندرس بعمق أكبر نظام التعليم المدرسي ومجالاته ونوعيته ومدى فاعليته . وفي بعض الحالات وسعنا مجال نظرتنا حتى تشمل برامج تخدم البالغين كما تخدم الصغار . وكثير من هذه البرامج يقدم للصغار تعليمًا يعدهم لدورهم حين يبلغون طور النضج (في برامج التدريب على المهارات الحرفية والتدبير المنزلي مثلاً) ، وبعضها الآخر يعالج موضوعات ترتبط ارتباطًا وثيقًا بتهيئة بيئة أكثر ملاءمة للأطفال (مثل برامج التغذية والصحة وتربية الطفل) ، وأخيرًا وجهنا اهتمامًا خاصًا للمناطق الريفية الفقيرة وللأطفال والشباب الذين حرموا أكثر من غيرهم من فرص التعليم . وقد أولينا البنات المحرومات من فرص التعليم انتباهًا خاصًا .

مفاهيم اساسية

التربية عملية تعليم لمدى الحياة

من بين الدوافع التي أدت في السنوات الأخيرة الى ازدياد الاهتمام بالتربية اللامدرسية الادراك المتزايد الذي أكدته أخيرًا اللجنة الدولية للتنمية التربوية ، وذلك أنه لم يعد في الامكان أن ننظر الى التربية على أنها عملية ترتبط بالضرورة بزمان محدد وبمكان محدد[١] .

وعلى النقيض من النظرة القديمة التي كانت تعتبر التربية صنوا للذهاب الى المدرسة ، وتقيسها بعدد سني الدراسة ، وضع المجلس الدولي للتنمية التربوية لنفسه منذ البداية مفهومًا آخر للتربية ، اذ يراها مرادفة لاكتساب المعارف ، بغض النظر عن المكان والزمان والطريقة التي يتم بها هذا التحصيل . وهذه النظرة الى التربية التي نراها مركزة على التحصيل تضطرنا الى أن نبدأ بتحديد الطلب والاحتياجات التعليمية ، قبل

---

١. «تعلّم لتكون» ، باريس ، يونسكو ، فايار ، ١٩٧٢ .

أن نفكر في الوسائل المختلفة لاشباعها ، كما تضطرنا أيضًا الى أن نعترف بأن التربية عملية متصلة الاستمرار بطبيعتها ، ابتداءً من الطفولة المبكرة وخلال سني الرشد ، مما يستوجب تنوع مصادر التعليم وطرائقه . لذلك نرى أن نقسم هذه الطرائق إلى الانواع الثلاثة التالية ، وهي أنواع بينها تداخل ودرجة كبيرة من التفاعل.

ونقصد بالتربية اللامدرسية (أو اللانظامية) تلك العملية المستمرة مدى الحياة ، التي يستطيع بها كل فرد أن يكتسب اتجاهات ومواقف وقيمًا ومهارات ومعلومات ، من الخبرات اليومية والتأثيرات والمصادر التربوية ، في بيئة من الأسرة ومن الجيران ، من العمل ومن اللهو ، من السوق ومن المكتبة ، ومن وسائل الاعلام.

وفي أغلب الأحيان تكون هذه العملية غير منظمة وغير منهجية (ومن هنا عبارات «اللامدرسي» أو «اللانظامي»). ومع ذلك فهي دون شك وراء نسبة عالية من كل ما يتجمع لدي أي شخص طوال حياته ، حتى من كان مؤهلاً تأهيلاً عاليًا . وكما أشرنا «... ان أهمية المدرسة بالنسبة لوسائل التربية الأخرى... ليست في تزايد ، بل في تناقص»[٢].

ونعني بالتربية المدرسية او النظامية طبعًا ذلك النظام التربوي المشيّد هرميًا والمرتب زمنيًا من المدرسة الابتدائية الى الجامعة ، متضمنًا بالاضافة الى الدراسات الأكاديمية العامة ، مجموعة من البرامج والمؤسسات المتخصصة في التدريب الفني والمهني الذي يشغل كل الوقت.

ولأغراض دراستنا هذه ، نعرّف التربية اللامدرسية بأنها أي نشاط تعليمي منظم خارج نطاق النظام الرسمي المعروف – سواء كان منفصلاً أو كان جانبًا هامًا لنشاط أشمل – ويرمي الى ان يخدم دارسين بعينهم وأهدافًا تعليمية محددة . ومن الأمثلة التي تنطبق على الاطفال والشباب : مدارس الحضانة ومراكز الرعاية النهارية التي تسبق مرحلة الالتحاق بالمدارس ، وبرامج معادلة لبرامج المدارس توفر فرصة أخرى لمن فاتتهم فرصة التعليم بالمدارس أو اضطروا الى التسرب المبكر ، وفصول محو الأمية للمراهقين والبالغين ، والنشاط المدرسي خارج المناهج كالكشافة ونوادي صغار الفلاحين ، والرياضة البدنية ، والفرق الترفيهية ، والتدريب المهني للمراهقين في مجالات الزراعة والتعمير الخ . مما يدور خارج الإطار الرسمي للمدرسة . ويجب أن نضيف أن كثيرًا من البرامج التي تعرّف بأنها تربية نظامية لم يكن ينظر اليها أصلاً على أنها «تربوية» . فباستثناء العدد القليل الذي له شبه كبير بالتعليم الرسمي في المدارس ،

٢. «تعلم لتكون» ، ص ٩٥.

مثل فصول محو الأمية وبرامج المراسلة وبرامج التدريب المهني . كانت هذه الأنشطة تندرج تحت اسماء مثل: الخدمات الصحية والاجتماعية ، والتنمية الاجتماعية ، وانعاش الريف ، والرياضة البدنية ، والترفيه ، والتوسع الزراعي ، والتعاونيات . وبمعنى آخر فان التربية اللامدرسية تضم عناصر تربوية من برامج وضعت لخدمة أهداف تنمية واسعة بالاضافة الى الأهداف الأكثر أكاديمية (مثل محو الأمية).

والتربية المدرسية واللامدرسية تماثلان في أن كلتيهما قد نظمتها مجتمعات لتزيد وتحسن عملية اكتساب المعارف بطرق لانظامية ، وبمعنى آخر لتسهل وتنمي أنماطًا مقننة من التعليم لا يستطيع الأفراد اكتسابها بمستوى واحد من الاستعداد والسرعة بتعرضهم للبيئة . وهما تختلفان في الخطوات والترتيبات في مؤسساتها ، والى حد كبير في مادتها «وزبائنها» من الدارسين . وتذوب هذه الاختلافات أحيانًا في برامج مختلطة تجمع سمات هامة من كلتيهما ، مما له أهمية قصوى في المستقبل .

والتربية المدرسية واللامدرسية عناصر من الواضح أنها تكمل وتدعم بعضها بعضًا في الاطار الكبير الذي نتخيله لنظام تعليمي لمدى الحياة ، وهو نظام ينبغي أن يوفر لكل فرد في النهاية مجالاً مرنًا ومتنوعًا من فرص الاختيار العلمية المفيدة لمدى حياته .

الحد الأدنى لاحتياجات التعليم الأساسية

على المرء ان يكون لديه أولاً فكرة واضحة واقعية عن الحد الأدنى للاحتياجات الأساسية للتعليم ، كي يقدر حجم احتياجات الأطفال والشباب في أي منطقة ريفية للتعليم ولكي يخطط لمواجهتها . ومن ثم فان السؤال الذي نبدأ به هو: أي الاحتياجات التعليمية ينبغي أن نفي بها بوسيلة أو بأخرى بالنسبة لكل البنين والبنات ، قبل أن يتحملوا المسؤوليات الكاملة في مرحلة البلوغ . فبدون جواب واضح مفصل عن هذا السؤال لن يكون للجزم بأن لكل طفل حقًا في التعلم معنى عملي . وهذا «الحق» يجب أن يترجم الى حد أدنى من الاتجاهات والمهارات والمعلومات التي يحتاج اليها كل ناشئ في مجتمع ما حتى يصل الى نضج فعال يبعث على الرضا . وقد يحصل كثير من الشباب على أكثر من ذلك الحد الأدنى ، ولكن أي مجتمع يهتدي بمُثُل ديموقراطية لا بد أن يعطي الأولوية لضمان ذلك الحد الأدنى على الأقل للجميع ، وبدون ذلك تخلق صفوة مميزة مع التضحية بالباقين .

وذلك الحد الأدنى يجب أن يختلف اختلافًا بينًا من منطقة ريفية الى أخرى (بين الأقطار المختلفة وبين مناطق البلد الواحد) ليسمح بالتنوع الكبير في العوامل التي

تؤثر في التنمية الاجتماعية والاقتصادية والسياسية ، ويتنوع أيضًا حسب ما يضعه كل مجتمع لنفسه من أهداف شاملة. فمهمة كل قطر على حدة أن يحدد العناصر التي تكوّن ذلك الحد الأدنى من التعلم بالنسبة للسؤال الأكبر «التعلم لأي هدف؟».

ومع ذلك فانه بالرغم من تنوع الاحتياجات والبيئات في المجتمعات الريفية المختلفة ، فانه ربما كان هناك اتفاق عام بين معظم قادة التربية على أن الحد الأدنى للتعلم يجب أن يتضمن العناصر التالية على الاقل ، وهي عناصر يعتمد احدها على الآخر ، وكلها ذات أهمية متساوية. ونقترح هذه العناصر الستة لتمثل ما يشمله الحد الأدنى ، ولا بد طبعًا لكل أمة أو كل مجتمع من أن يترجم احتياجاته الأساسية للتعلم الى مواصفات خاصة به تكون دقيقة وقابلة للتطبيق العلمي.

• مواقف ايجابية نحو مساعدة المتعلم ومعاونته لأسرته وللناس الآخرين ، واسهامه في تنمية العمل والمجتمع والأمة ، وليس أقلها أهمية استمراره في التعلم والعمل على تطوير القيم الاخلاقية. وينبغي أن تتجدّد مثل هذه الاتجاهات في السلوك اليومي للفرد حيال الأسرة والمجتمع وحيال كل مجالات التعلم.

• الالمام بالقراءة والكتابة والحساب بحيث يصبح الفرد قادرًا على : أن يقرأ ويفهم جريدة وطنية أو مجلة أو نشرات مفيدة زراعية وصحية وارشادية أو نشرات أو تعليمات من أصحاب العمل ؛ ب) أن يكتب خطابًا يمكن قراءته لصديق مثلاً أو لمكتب حكومي يطلب منه معلومات ؛ جـ) أن يقوم بالعمليات الحسابية العادية الهامة كقياس الأرض والمباني وحساب تكاليف الزراعة وعوائدها وحساب الفوائد على المديون والعوائد على ايجارات الأرض.

• نظرة عملية وفهم أولي للعمليات الطبيعية في منطقة بعينها ، وهذا يتعلق مثلاً بالصحة العامة ، وانتاج المحاصيل وتربية الحيوانات ، والتغذية ، وتخزين الطعام واعداده ، والبيئة وكيفية حمايتها.

• المعلومات العملية والمهارات اللازمة لاعالة اسرة وادارة منزل : وتتضمن العناصر الأساسية لحماية صحة الأسرة ، وتنظيم النسل حين يكون ذلك مناسبًا ، والرعاية الطبية للأطفال ، والتغذية ، والوقاية الصحية ، والأنشطة الثقافية والترفيهية ، ورعاية المصابين والمرضى ، والتسوق ، والاستخدام الذكي للمال ، وصناعة الملابس ، وتنظيم البضائع الاستهلاكية الأخرى ، والاصلاحات المنزلية ، وتحسين البيئة ، وزراعة الأغذية وحفظها للاستهلاك العائلي.

• المعلومات والمهارات العملية لكسب القوت : ولا يتضمن ذلك المهارات اللازمة

لوظيفة محلية خاصة فحسب ، بل يتضمن أيضًا معرفة مجموعة من المهارات العامة المفيدة محليًا في الزراعة وغيرها.

- المعلومات والمهارات العملية للمشاركة المدنية : وتتضمن بعض المعرفة بالتاريخ والأيديولوجيات القومية والمحلية ، وفهم المجتمع ، والوعي بتكوين الحكومة ووظائفها ، والضرائب ، والانفاق العام ، والخدمات الاجتماعية المتاحة ، والحقوق والواجبات الفرية للمواطنين ، ومبادئ الجمعيات التعاونية والجماعات المتطوعة المحلية واهدافها وطبيعة عملها.

وبالرغم من أن هذه الاحتياجات التعليمية الأساسية تتحدد داخل مجتمع بعينه ، فمن المهم أن توضع بحيث تكون قابلة للتنفيذ وتكون دليلاً واضحًا للتعليم والتعلّم وأساسًا عمليًا لقياس الانجازات.

ومن حسن الطالع أن لدى الأقطار مجالاً واسعًا لاختيار الوسائل والطرق لمتابعة أهداف التعلم السابق ذكرها ، فيمكن تخطيط أنواع مختلفة وخليط من التربية المدرسية واللامدرسية وغير النظامية ، ثم تطويعها للظروف. ويبدو جليًا من قائمة الحد الأدنى لحاجات التعلم أنه لا يوجد نمط واحد أو مؤسسة واحدة للتربية – مدرسية أو لامدرسية – قادرة وحدها على أن تواجه الحاجات الست.

ومن الممكن الاعتماد على المدرسة الابتدائية لمواجهة حاجة الطفل الى القراءة والكتابة ونمو نظرته العلمية. ولكن حيث يوجد نقص حاد في المدارس الابتدائية ، فعلى التربية اللامدرسية أن تتولى القسط الأكبر من هذا العمل. ولا يمكن للمدرسة الابتدائية بسبب حداثة سن تلاميذها (ولأسباب أخرى) أن تأخذ على عاتقها المسؤولية الأولى لمواجهة حاجات التعلم المتعلقة بالمواقف الاجتماعية والسلوك في العمل والحياة الأسرية والتدريب المهني والمشاركة الاجتماعية. فالعبء الرئيسي لتحقيق هذه الأهداف يجب أن تتحمله التربية غير النظامية ، وحيث بالاضافة الى أشكال عملية من التعليم اللاحق للمرحلة الابتدائية الرسمية ، حيث تسمح الموارد بذلك. وفي كثير من المجتمعات تؤدي التربية غير النظامية – غير الأسرة والمجتمع (وخصوصًا في المناطق الحضرية عن طريق الاعلام) – دورًا كبيرًا (مماثلاً لذلك الذي تؤديه البرامج التعليمية المنظمة) في الاستجابة لهذه الحاجات. ولهذا السبب يجب أن تدعم التربية غير النظامية اذا كان الهدف هو تجديد طرق الحياة التقليدية لا مجرد الابقاء عليها.

ورغم أن بدائل كثيرة متاحة لربط الأنماط التربوية الثلاثة الأساسية بطرق شتى بغرض اشباع هذه الحاجات التعليمية الأساسية المشتركة ، فان الاختيار الوحيد غير المتاح (اذا كان للمهمة أن تتم) هو تركيز كل الموارد والجهود على مجرد توسيع برامج

التربية المدرسية واللامدرسية بحالتها الراهنة. وفضلاً عن وجود قيود على الموارد بحيث لا تدع مجالاً لاستراتيجية التوسع الطولي، فان هذه البرامج تحتاج الى اعادة سريعة في تخطيطها والى اصلاح وتكامل واستكمال عن طريق برامج جديدة مبتكرة.

عملية النمو في المجتمعات الانتقالية

من الأمور الأساسية لتحليلنا العام وتخطيطنا لجدول زمني وتحديدنا لما يترتب على الخدمات التعليمية التي تساعد الأطفال على النمو بأكبر قدر من الفاعلية أن يكون لدينا مفهوم جديد لكيفية نمو الأطفال الريفية. وقد نشأت مصاعب عديدة من جراء اقتباس النظم المدرسية المبنية على نظرية تدرج السن المعمول بها في المجتمعات الحضرية الصناعية ونقلها الى المجتمعات النامية التي لم تبدأ الا حديثاً مرحلة الانتقال الى مراقي العصرية الحديثة. ويبدو عدم صلاحية هذه النظم جليًا في القطاعات الريفية الواسعة من هذه المجتمعات خاصة، وهي مازالت الى اليوم شديدة التمسك بالتقاليد الموروثة في تكنولوجيا انتاجها وفي العلاقات الاجتماعية وفي عقائدها الموروثة وفي الأدوار والمسؤوليات التي توكل للأطفال في كل مرحلة من المراحل المتعاقبة لرحلة الحياة ابتداءً من الطفولة المبكرة الى سن الرشد الكامل.

والهيكل الزمني لمعظم النظم المدرسية التقليدية المعمول بها في المجتمعات الغربية يستند الى الافتراض القائل بأن الطفل يمر بأربع مراحل حتى يصل الى سن الرشد، وهي :

١. مرحلة الرضاعة وسني الطفولة المبكرة (من الولادة الى سن الخامسة)، وتعد لهم في هذه المرحلة دور الحضانة ومراكز الرعاية النهارية ورياض الأطفال.
٢. مرحلة الطفولة (من سن السادسة الى الثانية عشرة)، وتعد لهم فيها مدارس التعليم الابتدائي.
٣. مرحلة المراهقة (من سن الثالثة عشرة الى سن الثامنة عشرة)، وتعد لهم فيها المدارس الثانوية.
٤. مرحلة ما بعد المراهقة وبلوغ الرشد (من التاسعة عشرة الى الرابعة والعشرين)، وتعد لهم فيها معاهد التعليم العالي.

ويلاحظ أن هذه المراحل ترتبط جزئيًا بمراحل النضج البيولوجي، وانها أكثر ارتباطًا بالظروف الاجتماعية والاقتصادية التي ينمو الطفل في ظلها.

وقد لاحظ «دافيد باكان» عالم النفس الكندي أن مفهوم المراهقة المعروف اليوم عمره أقل من مئة عام، وهو مفهوم جاء نتيجة لحركة التصنيع والتحضر في

المجتمعات الغربية. ويقول «باكان»: أضيفت مرحلة المراهقة الى مرحلة الطفولة كما لو كانت طفولة ثانية، وذلك كي تحقق أغراض المجتمع الصناعي الحضري الجديد (في أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين»[٣].

ومن المفارقات أن الدول المتقدمة، التي كان لنماذجها التربوية أكبر الأثر في تشكيل النظم والممارسات التربوية في البلدان النامية الحالية، بدأت تتخلى اليوم وبسرعة عن هذه النماذج بحثًا عن طرق جديدة تستطيع أن تتيح للصغار فرصًا للاختيار أكثر مرونة، مما يمكنهم من ممارسة أدوار الراشدين ومسؤولياتهم في أقرب وقت.

ومثل هذا التصنيف المقنّن للصغار طبقًا لمراحل السن والمبني على التكوين الاجتماعي وممارسات الأمم الصناعية يمكن أن يكون غير مناسب لتخطيط التعليم بشكل يفي بالحد الأدنى من حاجات البنين والبنات للتعليم في المناطق الريفية غير المتمدنة نسبيًا في البلدان النامية. فهذا التعليم يجب ان يتوافق مع مسؤوليات البنين والبنات في مستويات العمر المختلفة كما يحددها ويمارسها كل مجتمع ريفي، خاصةً اذا كان على التربية أن تتحاشى أن يصير الصغار غرباء عن عائلاتهم وثقافتهم. واذا كانت التربية تسهم اسهامًا ايجابيًا في تمدين المجتمع وفي التنمية الشاملة، فانه يتعين عليها كذلك ان تعمل على تطوير نظم واقعية للتدريب المهني تأخذ في الاعتبار احتمالات العمل بالنسبة للسواد الأعظم من البنين والبنات في ذلك المجتمع.

ولهذه الأسباب تحتاج مفاهيم ونماذج «تعليم الكبار» التي نشأت في الأمم الغربية – حيث يُعرّف البالغ قانونًا بأنه الشخص الذي وصل الى سن النضج (وهي عادة سن الحادية والعشرين) ومعظم هؤلاء أمضوا عشر سنوات كاملة على الأقل على مقاعد المدرسة – الى تغيير جذري في التعريف بحيث يناسب حاجات الأمم النامية وظروفها[٤]. وهذا بالطبع جار الآن، وان لم يكن جاريًا بالسرعة الكافية.

ولذلك امتنعنا في هذه الدراسة عن تحديد فئات الصغار حسب أعمارهم، اذ أن ذلك لن ينطبق على كل المجتمعات. فنحن نعني «بالأطفال» هؤلاء الذين لم يمارسوا بعد واجبات الراشدين، ونستعمل كلمتي «المراهق» و «الشاب» أحدهما بدلاً

---

٣. David Bakan, *Adolescence in America: from idea to social fact*, Daedalus, 1971, p. 980

٤. انظر: الأمم المتحدة، ادارة الشؤون الاقتصادية الاجتماعية، «السياسات والبرامج الطويلة الأجل للشباب في التنمية القومية»، احصائيات رقم ١٠٣، نيويورك، ١٩٧٠، ص ٤.

من الآخر، لكي نعبر بذلك عن الصغار الذين بلغوا مرحلة النضج العضوي ولكنهم لم يمارسوا بعد كل مسؤوليات الراشدين التي يحددها مجتمعهم، حتى ولو كانوا يقومون ببعض مهام الراشدين.

دور التربية في التنمية الريفية

بالرغم من عدم وجود اية «نظرية عامة» مقبولة للتنمية تقدم وصفًا متكاملاً للتنمية الريفية ودور التربية فيها – أو حتى تعطي أولوية مناسبة لحاجات التنمية في المناطق الريفية – فان آراء جديدة أكثر اتساعًا تتطور بسرعة. ومن الأفكار التي تحظى بتأييد كبير مثلاً فكرة أن النمو الاقتصادي أو، بتعبير أضيق، نمو الانتاج الزراعي لا يعني تنمية ريفية ناجحة. فالتنمية الريفية بالمفهوم الواسع تعني التحول الريفي، لا في أساليب الانتاج والمؤسسات الاقتصادية فحسب، بل في التكوين الاجتماعي والسياسي أيضًا، وفي الفرص والعلاقات البشرية. وتشمل الأهداف الرئيسية للتنمية الريفية في هذا الاطار، بالاضافة الى نمو الانتاج والدخل: المساواة في توزيع الدخل، وزيادة العمالة، واستصلاح الأراضي، والنهوض بالمستوى الصحي، والتغذية والاسكان لكل سكان الريف، والتوسع في فرص التعليم للجميع، ودعم الوسائل المحلية للحكم الذاتي، والتعاون، والقضاء على الفقر، وتوطيد العدالة الاجتماعية. وليست هذه الأمور مجرد «أشياء طيبة» نتبعها بعد أن نحقق النمو الاقتصادي، بل يجب أن نتبعها متواكبة معه كأحد المقومات الأساسية للنمو الاقتصادي السليم، ومن الواضح أن ذلك سيتطلب جهدًا كبيرًا ويستغرق وقتًا طويلاً[٥].

وينحو الاخصائيون الفنيون الى تركيز جهودهم في التدريب على البالغين، على أمل أن يحدثوا أثرًا اقتصاديًا سريعًا دون أعطاء أي وزن للاجراءات الدينامية الطويلة الأجل لتنمية الريف، الأمر الذي يتطلب اهتمامًا باعداد الصغار لتحمل المسؤولية التي تنتظرهم عند بلوغهم في المستقبل القريب.

ومن الواضح أن التنمية الريفية الناجحة تتطلب تشكيلة واسعة من الاختصاصيين، اضافة الى تعليم متخصص يتناول، على سبيل المثال، الجوانب المختلفة للزراعة والصناعات الخفيفة والتجارة والنقل والري والصحة والتغذية وغيرها من مظاهر الحياة الأسرية والجمعيات التعاونية والحكم المحلي. غير أنه اذا لم تندرج

---

٥. انظر: محبوب الحق: «العمالة في العقد الثامن: نظرة جديدة»، مجلة التنمية الدولية، عدد كانون الأول/ديسمبر ١٩٧١، ص ٩ – ١٣.

هذه الأنشطة التعليمية في إطار خطة أوسع تلائم تنمية البيئة في مجالات متعددة ، فان التعليم الريفي يغدو مجرد تجميع عشوائي لبرامج يتجه كل منها اتجاهًا منفصلاً ولا يكون له مثل التأثير النهائي الذي كان يمكن أن يكون له اذا اندمج مع البرامج الأخرى لتحقيق غرض أوسع .

ويجب أن تؤكد أنه لا يمكن للتربية وحدها أن تؤدي الى تنمية الريف بعيدة عن العوامل الأخرى المكملة لها. والاعتقاد أن ذلك ممكن أدى الى خيبة أمل عند الكثيرين . غير أن التربية السليمة تصبح قوة فعالة في التنمية الريفية اذا صحبتها عوامل أخرى تدفعها قدمًا، مثل الحد الأدنى للتسهيلات الصحية والتموينية وتوفير القروض والأسمدة للفلاحين، بالاضافة الى تسويق مجز لمنتجاتهم . وبتعبير آخر يجب أن ينظر الى التربية على أنها عامل واحد فقط (ولو أنها عامل على جانب كبير من الأهمية) من العوامل اللازمة للتنمية الريفية ، ولا يعتمد أثرها على نوعيتها وملاءمتها فحسب ، ولكن أيضًا على تفاعلها مع العوامل المكملة ، علمًا بأن انتاجية هذه العوامل تتوقف كذلك على وجود أو عدم وجود العوامل التربوية المناسبة .

وأخيرًا يجب أن لا ننظر الى التنمية الريفية في عزلة عن التنمية القومية ، اذ أن هناك تفاعلات دينامية بين اقتصاديات الريف والحضر في عملية التنمية القومية السليمة . ومن الأخطاء الجسيمة أن نفترض أن انتعاش الاقتصاد الحضري يمكن أن يحل « المشكلة الريفية » — وخاصة نقص العمالة في الريف — بايجاد أعمال تمتص ما يزيد من الأيادي العاملة الريفية . وتستمر الزيادة في عدد سكان الريف في معظم البلدان النامية بالرغم من ارتفاع معدل الهجرة الى المدينة ، بل سوف تتضاعف الزيادة في بعض البقاع سنة ٢٠٠٠ . وعلى ذلك فاننا لا نبالغ حين ننادي بضرورة التنمية السريعة لهذه المناطق الريفية ، وهي تلك المراكز التجارية والادارية والثقافية التي تخدم البقاع الزراعية المتاخمة والتي يمكن أن تصبح مصدرًا كبيرًا لخلق فرص جديدة للعمل في الريف .

وحين تزدهر عملية التنمية الريفية يصحبها قدر أكبر من توزيع العمل ، فتنشأ بالتالي أنماط جديدة من الأعمال تتطلب معلومات ومهارات من أنواع أكثر حداثة . وينبغي للتربية ، لتسهم إسهامًا فعالاً في خلق عمالة جديدة ودفع التنمية الريفية قدمًا بوجه عام ، أن تعدّ لتلك الحاجات والأدوار الجديدة وتهيئ لها من الشباب من يقومون بها . واذا أردنا أن يكون الراشدون بعد خمسة وعشرين عامًا من الآن أحسن تعلمًا بقدر كبير بل أحسن في المجالات الأخرى ، وأن يكونوا أحسن إعدادًا ليتولوا تعليم أبنائهم ، وجب علينا أن نولي المراهقين والأطفال قدرًا أكبر بكثير من الاهتمام

المركز. وبدون ذلك فان دورة الجهل والفقر والمرض القديمة ستكرر نفسها الى ما لا نهاية.

التحرك للعمل

النتائج الأولية

يتضح من الأدلة التي جمعناها في هذه الدراسة أن حرمان الأطفال والمراهقين الريفيين من التعليم في كثير من أجزاء العالم النامي أخطر بكثير مما يظن الكثيرون. واذا أضاءت هذه الصورة المظلمة شواهد لوسائل جديدة واعية تبعث على الأمل في المستقبل، فإن الموقف سيتطلب اصلاحه بجهودات ضخمة متجددة في العشرين عامًا القادمة.

أولاً: يجب أن تسترشد هذه المجهودات شاملة باستراتيجية محكمة التصميم باستمرار ومتكيّفة مع الظروف الخاصة لكل قطر ولكل منطقة ريفية. والهدف الأول لهذه المجهودات هو اقامة نظام تربوي شامل ومتكامل يمد الأطفال والكبار بفرص اختيار ما يناسبهم من مجالات التربية التي تتوافق مع حاجاتهم واهتماماتهم. ومثل هذا النظام الذي تتوافر فيه فرص التعليم يشمل بالضرورة مزيجًا من المقومات التربوية المدرسية واللامدرسية وغير النظامية والمرتبطة ارتباطًا فعالاً بحاجات البيئة المحلية، وأنشطة تنميتها.

ثانيًا: يجب أن يعتبر بناء نظام تعليمي ريفي متعدد الأغراض جزءا لا يتجزأ من عملية اعادة النظر بالتنمية الريفية وتحديد جديد لأهدافها (كما أشرنا آنفًا). ويمكن أن تنجح المجهودات التربوية الضخمة التي نتصورها اذا أمكن لخطط التنمية القومية أن توفّق بين الأولويات في الاحتياجات القومية للبلدان والصراع المنظم ضد الفقر والبطالة وعدم التكافؤ الكبير في الريف. وفي هذا الاطار يجب أن نعلم أن التعليم هو شريان الدم المغذي الذي يجري في كل ركن من أركان عملية التنمية الريفية، وليس قطاعًا منفصلاً.

ثالثًا: يجب أن تشتمل هذه المجهودات الضخمة على أكثر بكثير من مجرد الامتداد أو الترميم للبرامج التربوية والمؤسسات الموجودة حاليًا. بل يجب أن تشمل اعادة تخطيط وتنظيم كاملة للمدارس التقليدية وتجديدات مماثلة في التربية اللامدرسية وعمليات واسعة خلاقة لدعم فرص التربية غير التقليدية، ثم مزج كل هذه الأشكال التربوية في وحدة متكاملة.

رابعًا : يجب ان تأتي المبادرة والموارد وفوق كل شيء الحماسة الشعبية والنشاط البشري التي تحتاج اليها المجهودات التربوية الضخمة الى حد كبير من الأفراد والجماعات الريفية نفسها . ولن يتأتى ذلك الا اذا ارتبط الناس وقادتهم برؤية تتسم بالشجاعة والواقعية لما يريدون أن يصبح عليه مجتمعهم وأمنهم ، وكانوا مستعدين لاجراء التغييرات الاجتماعية والاقتصادية الأساسية التي يحتاج اليها تحقيق هذه الرؤية . ولن يحدث ذلك الا اذا شجعت الحكومة المركزية المبادرات المحلية وسمحت بها .

خامسًا : ستتطلب هذه المجهودات تغييرات جوهرية في نظرة الآباء والمعلمين والاداريين الى التربية . فاذا لم ينظروا الى التربية على أنها « تعلّم » لا مجرد « ذهاب الى المدرسة » ، واذا لم يقروا بأن القيم الحقيقية تكمن فيما يتعلّمه الطالب وكيف يتعلمه ، فانه سيتعذر الوفاء لشكل مرضٍ بالحاجات التربوية الضخمة التي لم تشبع في المجتمعات الريفية .

وأخيرًا فان هذه المجهودات الضخمة لن تصيب اهدافها الاّ اذا أعيد توجيه الموارد التربوية المخصصة حاليًا لنظام تعليمي نخبوي يخدم الصفوة، بحيث توضع هذه الموارد في خدمة نظام لتعليم الجميع يقوم على أسس ديموقراطية ويتيح لجميع الشباب الريفي فرصًا وانجازات أكثر تكافؤًا بكثير .

ومن الواضح أن هذه التغييرات الجذرية في الواقع التربوي ستكون صعبة ، وقد تحتاج الى أجيال حتى تكتمل ، ولكن ليس لها بديل واقعي . فعلى الناس أنفسهم أن يخلقوا التنمية ، وفي سبيل ذلك يجب أن تنمو قدراتهم الكامنة الخلاقة بتربية ملائمة وعلى أساس جماهيري .

اعداد اطار العمل

وبهذا الجهد الموسع في حقل التربية الريفية بدأت فعلاً بعض البلدان النامية بناء مدارس ريفية وزيادة التدريب على الزراعة والمهارات الأخرى وتحسين الصحة والبيت للصغار وانشاء وتدعيم نوادي الشباب وبرامج الخدمة وتهيئة أدوار للشباب يؤدونها في برامج ذات قاعدة عريضة . وكل ذلك خلق قيمًا للبناء في المستقبل .

والأسئلة الآن هي أين نتجه من هذا المنطلق ، وفي اي سبيل نسير بالعمل في المرحلة التالية ، وكيف نجني أكثر الثمار من المقومات الموجودة حاليًا تحت أيدينا؟ وتحتاج الاجابات عن هذه الأسئلة الى تقويم للموقف حتى يوضع كل شيء في موضعه وتتكشف الاحتمالات المتاحة ، فيؤدي ذلك الى اختيار استراتيجية طويلة الأجل

ترشدنا في اتخاذ القرارات والخطوات القصيرة الأجل. والبديل الوحيد لهذا التناول العقلاني للأمور هو أن نخبط خبط عشواء في حلول جزئية، وهذا طريق ثبت فشله.

وبناءً على ذلك نوصي بان تعي البلدان أين تقف الآن من التربية الريفية، واين تريد أن تكون بعد عشر سنوات، وما هي أحسن الوسائل التي تصل عن طريقها الى هدفها في حدود ما تتوقع ان يتاح لها من امكانات. وعلى هذا الأساس تختار بحكمة ومنذ البداية اين وكيف توجه خطواتها المبكرة.

وفي ذهننا تحقيق قصير مكثف صمم للحصول بسرعة على اجابات (أي أحكام وتقديرات تقريبية) لخمسة أسئلة حرجة ندرجها فيما بعد. وكلما تحسنت مصادر المعلومات، امكن الحصول على اجابات اكمل واوفى، ولكننا نكتفي الآن بالاجابات التقريبية كدليل مبدئي لاختيار الخطوات المبكرة المناسبة. ولا بد لكل قطر من الاقطار أن يطرح الاسئلة الخمسة التالية بالنسبة لكل من مناطقه الريفية:

١. ما هو مدى الحاجات التربوية الأساسية الدنيا التي لا بد أن نحاول الوفاء بها بالنسبة لأطفال وشباب الريف؟
٢. ما هي الخدمات التربوية الموجودة فعلاً لمواجهة هذه الحاجات التعليمية الأساسية، وما الدور الذي حققته هذه الخدمات بالنسبة للعملية التربوية ككل؟
٣. ما هي الترتيبات التي تمت بالفعل من أجل تحسين عملية التنسيق بين شتى البرامج والأنشطة التربوية، وما مدى فاعلية هذه الترتيبات؟
٤. ما هي الموارد المستخدمة فعلاً، وما هي الموارد الكامنة (الموارد القومية والمحلية والخارجية) التي يمكن حشدها في المستقبل لتحقيق توسع كبير في الفرص التعليمية المتاحة لأطفال وشباب الريف؟
٥. ما هي الفرص التي تستحق أن نفكر على وجه الخصوص في أن نعطيها أولوية مباشرة عند بدء خطة التنفيذ؟

وفي اعتقادنا أن مثل هذا الاستقصاء يمكن أن تكون له عدة نتائج هامة. فهو سيزود الباحث بأبعاد ومفاهيم جديدة (لا شك أنها ستحوي كثيرًا من المفاجآت) تساعد كل منظمة على أن ترى أنشطتها ومسؤولياتها الخاصة في إطار أكثر شمولاً. كما أنه سيلقي الضوء على ثغرات هامة وحاجات أهملت حتى الآن، وسوف يوحي بفرص خاصة لتدعيم بعض البرامج والتنسيق بينها. وفي الظروف المثلى سيثبت قيمة وجود وسيلة أكثر استقرارًا لتبادل وتقويم الخبرات. وأخيرًا سوف يضع أساسًا متينًا لتطوير خطة واضحة ومناسبة للمستقبل.

أخطاء يجدر تجنبها

أبرزت الاستقصاءات والتنقيبات التي قمنا بها الأسباب الآتية للمصاعب الرئيسية ونواحي القصور (ومعظمها أصبح مألوفًا مع الأسف لدى البلدان النامية) :

١. الاندفاع في التنفيذ دون اعداد مناسب ودون اجراء اختبارات دقيقة لمدى امكان تطبيق الأفكار المقترحة ودون تقويم لما قد تنطوي عليه من تورط.
٢. تطبيق نماذج مستوردة دون إدخال التعديلات المناسبة عليها حتى تتوافق مع الظروف المحلية.
٣. البدء في مشروعات رائدة (على المستوى التجريبي) دون تقدير لمدى إمكان تنفيذها على نطاق أوسع فيما بعد.
٤. البدء في برامج طويلة الأجل ومكلفة رغم أن سنوات العون الخارجي المنتظرة قليلة.
٥. استهلاك موارد هامة في تنفيذ سلسلة من المشروعات الصغيرة غير المترابطة فيما بينها (والمدعومة من قبل الوزارات أو وكالات أجنبية مختلفة) والتي تتصدى بطريقة غير مخططة لجوانب اصطناعية من مشكلة كبرى.
٦. الاعتماد المفرط على المعونات الفنية للخبراء الاجانب دون اعداد موظفين محليين أكفاء ليتولوا العمل من بعدهم في أقرب وقت ممكن.
٧. اقامة مرافق باهظة التكاليف ومعقدة دون مبرر باستخدام المعونات الخارجية، بحيث لا يمكن فيما بعد اقامة مثل هذه المرافق اعتمادًا على الموارد المحلية. بل قد يصل الحال الى ما هو أسوأ من ذلك حين يسود شعور عام بعدم الرضا عن مرافق تفي فعلاً بالغرض المطلوب، ولكنها أكثر تواضعًا لتتناسب مع موارد الدولة.

وبعد أن تحققنا من فشل العديد من المشروعات الباهظة التكاليف في أماكن مختلفة من العالم، نرى لزامًا علينا ان نشدد على الأهمية القصوى لوضع أسس متينة للعمل الواسع في المستقبل، وذلك بتقويم شامل للموقف العام وحسن استيعاب الدروس المستفادة من التجارب السابقة واختيار الخطوات الأولى بعين فاحصة مدققة. ونحن مقتنعون بأن هذا الاتجاه الواعي القائم على التحليل سوف يسفر عن انتاج أفضل على مدى سنوات عدة، كما أنه سيحقق انجازات ناجحة كثيرة، وسيقلل من الكبوات، وهذا أجدى كثيرًا من الاجراءات المتسرعة التي تنفذ تحت ضغوط شتى لاحراز نتائج باهرة في مدى قصير.

والبدء في استكمال ما ينقص المدارس الابتدائية الريفية وخلق فرص أكبر

للمتابعة في التعليم الابتدائي هو من الأمور التي يجب أن تأتي في جدول أعمال المرحلة المبكرة في جميع الدول النامية تقريبًا. اما الاستراتيجيات الواجب انتهاجها لتلبية هذه الحاجات الملحة ، فانها تختلف بالطبع من دولة الى أخرى وفقًا لنقطة البداية في جهود كل منها وموقفها العام من الموارد.

البحث عن بدائل للتعليم الابتدائي

قد تجد الدول التي تملك قاعدة عريضة للتعليم الابتدائي الريفي وامكانات كافية للتزويد بالتعليم الثانوي أن الاتجاه الأمثل لها هو المحافظة على هذا البناء الأساسي وتحسين الأداء والكفاية والفاعلية ، مع تركيز الاهتمام بجهود مكثفة على ابتكار وتدعيم البرامج اللامدرسية للمراهقين من غير المقيدين بالمدارس ، وذلك كوسيلة لاستمرار ومتابعة تعليمهم الذي سبق ان تلقوه في المدرسة الابتدائية. ويستدعي ذلك إصلاحًا جذريًا للتعليم المدرسي ولنظم إعداد المعلم كما يستلزم تجديدات كبرى في ميدان التربية اللامدرسية.

أما البلدان التي لم تبلغ هذه المرحلة من النمو والتي لا تستوعب فيها المدرسة الابتدائية اكثر من ١٠ ٪ من مجموع البنين والبنات الريفيين ، فلا يمكنها ان تأمل واقعيًا تحقيق هدف تعميم التعليم الابتدائي في نهاية هذا القرن. كما لا يمكنها أن تتوقع تأمين تعليم ثانوي نظامي في المستقبل القريب لأكثر من نسبة ضئيلة من شباب الريف.

ومن الواضح انه اذا كان هدف الأقطار التي في مثل هذا الموقف هو نشر التربية الأساسية بين السواد الأعظم من الشباب بأسرع وقت ممكن ، فانه يتعين عليها أن تبحث عن بدائل تعليمية أخرى ، بدلاً من الاكتفاء بتخصيص نصيب أكبر من مواردها الضئيلة للتوسع في نظام تعليم تقليدي لا أمل له في أن يستوعب الجميع في فترة زمنية معقولة.

ونحن لا نحاول أن نوصي هنا ببديل معين لمثل هذه الاوضاع ، اذ على كل دولة أن تجد الصيغة التي تناسب ظروفها وأهدافها. ومع ذلك فمن الجلي أن اي حل معقول وعملي يجب أن يبتعد ابتعادًا كبيرًا عن نماذج التربية التقليدية ومذاهبها.

ومن بين الاحتمالات العامة التي تستحق الدراسة ما يلي :

١. تأخير سن دخول أبناء المناطق الريفية الى التعليم الابتدائي مع تعديل مناهج التعليم المقدمة لهم بحيث تناسب أحوال الريف وتكون الدراسة أساسًا باللغة المحلية.
٢. إطالة مدة التعليم الابتدائي لبعض الوقت ، مع التركيز على التدريب العملي في السنين الأخيرة من هذه المرحلة.

٣. تحويل المدارس الحالية الى نظام جديد يشتمل على سمات من التعليم المدرسي والتعليم اللامدرسي ؛ على انه يعني هذا النظام بالأطفال الأكبر سناً والمراهقين فيقدم لهم تدريبًا في القراءة والكتابة والحساب مع التدريب العملي على مسؤولياتهم في سني الرشد.

٤. تحويل المدارس الابتدائية الحالية الى مراكز تعليم للمجتمع ، فيؤمها الأطفال والمراهقون والراشدين بمحض ارادتهم ليدرسوا «وحدات تعليمية» متتالية في مواد أساسية وعملية مختلفة تتعلق بحياتهم واهتماماتهم وتتمشى مع دوافعهم الحالية.

وفي الماضي لم يفكر جديًا في هذه التغييرات الجذرية الا عدد قليل من وزراء التربية ومن المستشارين الاجانب. ولكن الوقت قد حان لأن نولي هذه الاحتمالات اهتمامًا أكبر، كما تبين ذلك النتائج التي توصلت اليها اللجنة الدولية لتطوير التربية التابعة لليونسكو وتؤيده نتائج الدراسة الحالية.

وسائل إكمال التعليم الابتدائي

لا يستطيع التعليم الابتدائي وحده أن يفي بكفاية بعدد من الحاجات التعليمية الأساسية في أدنى حد لها لصغار الريفيين، مثل الإعداد العلمي لكسب القوت، وتدبير المنزل، وتربية الأطفال وأداء دور بناء في حياة المجتمع والأمة. ويمكن للتربية غير المدرسية أن تفي بهذه الحاجات بدرجة أكبر مما لو كان الأمر يتعلق بتعلّم القراءة والكتابة والحساب. ولكن في حالة المناطق الريفية التقليدية التي تحاول أن تتمَدّيَن، تقوم التربية غير المدرسية على اتجاهات وعقائد وممارسات تقليدية يجب أن تكملها عوامل أخرى. وهكذا يكون الدور الهام للتربية اللامدرسية في مثل هذه المواقف هو أن يثبت في منطقة ما معلومات ومهارات تساعدها على أن تتمَدّيَن وتسير قدمًا.

ويرتبط بهذه الاعتبارات مطلبان هامان:

أولهما: أن كل برامج التربية اللامدرسية، وبخاصة تلك التي تعد لتكملة التعليم الابتدائي، يجب أن تختبر حتى يمكن التأكد من أنها تضيف انماطًا هامة للتعلم لم تطبق بعد بوجه عام أو متواجدة في منطقة بعينها عن طريق التربية اللامدرسية.

وثانيهما: هو البناء بقدر الامكان على الموارد والامكانات الموجودة فعلاً (المؤسسات والعمليات)، ما لم يكن هناك سياسة قوية تمنع ذلك.

وهكذا، فان الطريقة الأسرع والأشد تأثيرًا والأقل كلفةً لتحسين عملية التزويد بالمهارات المطلوبة في منطقة ما، قد تكون في تدعيم وتحديث عمليات الاعداد التقليدية. وبالمثل اذا دعت الحاجة الى تعميق المعارف وإيقاظ الدوافع لتنظيم الأسرة

ورعاية الطفل ، فان نظام القابلات (الدايات) الموجود قد يكون أحسن أساس تعليمي يمكن أن يبنى عليه بدلاً من خلق فيض من البرامج الجديدة لا جذور لها في المؤسسات المحلية.

تحسين فرص التحاق البنات بالتعليم

ان أحسن بداية نقترحها لزيادة فرص التعليم بعد المرحلة الابتدائية للبنات هي اعادة تكييف وتوسيع برامج تعليم الذكور والتعليم المشترك حتى يزيد من فرص الالتحاق والتدريب المناسب للبنات ، بدلاً من وضع برامج جديدة تماماً للبنات (ولو أن هذه ستكون ضرورية في الوقت المناسب).

ويجب أن نؤكد أنه بينما تحتاج البنات والنساء دون شك الى إعداد مناسب لدورهن في سن الرشد كمدبرات للبيت ، فانهن يحتجن أيضاً الى برامج تماثل ما يحتاج اليه البنون والرجال لاعدادهن لتأدية أدوارهن الاقتصادية والاجتماعية والسياسية. ويتعين على مراكز الخدمات الزراعية ومراكز تدريب الفلاحين وغيرها من برامج التدريب المهني أن تستوعب الفتيات المراهقات والشابات أكثر مما اعتادت أن تفعل في الماضي.

العناية بفرص العمل الواقعية

ان برامج التدريب للاعداد المهني هي الوسيلة المباشرة الأولى التي يمكن للتعليم أن يسهم بها في خلق عمالة ريفية جديدة ، وفي زيادة دخل الأسرة في الريف. غير أن هذه البرامج لا تستطيع وحدها أن تخلق العمالة ، فالأمر يتطلب انجازات أخرى مثل استصلاح الأراضي والاستثمار في المشروعات الريفية الجديدة وتغيير في العمليات والأشكال الاقتصادية.

كل ما نستطيع تحقيقه عن طريق برامج التدريب هو أن نساعد في اعداد الشباب – فتياناً وفتيات – للافادة من فرص العمل (بما في ذلك العمل الفردي) المتاحة في منطقتهم التي يمكن توقع وجودها في المستقبل القريب.

وهذا يفرض تكييف برامج التدريب تكيفاً واقعياً مع الظروف والاحتمالات الاقتصادية في البيئة المحلية. وقد يبدو هذا من الأمور البديهية ، ولكن تبين لنا ان برامج التدريب كثيراً ما تتجاهله. فعلى مديري هذه البرامج ان لا يعتبروا بحكم الثابت انه اذا أُعدّ الشباب إعداداً ملائماً على التقنيات الجديدة ، فانهم يصبحون بصورة آلية عناصر منتجة في الاقتصاد.

التنمية كعامل تثقيفي وتعزيز مشاركة الشباب في هذه العملية

يمكن ان تكون عملية التنمية نفسها عاملاً تثقيفيًا قويًا للشباب يلقّنهم المهارات المفيدة ويدربهم على المواقف الانسانية والاتجاهات البناءة. ونقترح ان تعطى اهمية خاصة لبرامج التربية اللامدرسية التي تهيئ الشباب للاسهام المباشر في مختلف أنشطة التنمية المحلية.

وتدفعنا هذه الاعتبارات الى الدعوة الى دعم عناصر هذه التربية في وقت مبكر، والى تعزيز مشاركة الشباب ببرامج التنمية المحلية القائمة على المبادرات الفردية. فمثل هذه البرامج تقدّم للشباب فرصًا جديدةً للتعلم عن طريق الممارسة وتطوير اتجاهاتهم الايجابية والحوافز والصفات القيادية، وتساعدهم على تحسين مجتمعهم، مع مراعاة مصلحة الآخرين. ونستطيع مثلاً أن نتصور مجموعة محلية من الشباب تنظم أنشطة اجتماعية وتعليمية للأطفال في سن ما قبل المدرسة، تشمل قراءة القصص والألعاب البسيطة والمسرحيات ودراسة الطبيعة وغير ذلك من الأنشطة الجماعية.

دعم التربية اللامدرسية

ثمة عدد من الأولويات المبكرة يمكن ان توجه الى دعم فرص التعلم غير المدرسي عن طريق اثراء البيئة التعليمية الريفية للأميين والقادرين على القراءة والكتابة على السواء.

وهذه بعض الوسائل الممكنة لتحقيق ذلك:

١. أن تشتمل نشرات الاخبار العامة في الاذاعة على فقرات أوسع عن كل ما يهتم به أهل الريف، بما في ذلك أنباء عن المشروعات التجديدية في المناطق الريفية المختلفة.
٢. أن تهتم الصحف المنتشرة في الريف بالموضوعات التي تهم الريفيين وتكون لها قيمة تربوية بالنسبة للأسر الريفية.
٣. أن تعرض المعروضات في يوم السوق، وأن تقدم الأفلام والعروض التوضيحية التي تجمع بين التسلية والتثقيف.
٤. الاهتمام بالصحف الريفية التي تنشر ما يستحق النشر من أخبار ومواد ثقافية، والاهتمام كذلك باللافتات الاعلامية والنشرات الدورية المحلية.
٥. توفير المكتبات المتنقلة وعربات العرض السينمائي ووحدات المعارض الصغيرة.
٦. اتاحة الفرصة لجماعات من سكان القرية لزيارة القرى المختلفة ليتبادلوا مشاهدة وممارسة المستحدث من العمليات والمنجزات الهامة.

ولقد تمت تجربة كل هذه الوسائل المذكورة في أماكن مختلفة ، ولكنها لم تكن تنفذ الاّ نادرًا بشكل متناسق بحيث تشبع من جوع الريفيين الى جو التربية غير التقليدية بامدادهم « بمادة التعليم » . والنقص في مثل هذه الجهود هو من اسباب ارتداد الكثيرين ممن تعلموا القراءة والكتابة الى الأمية مرة أخرى.

وملخص القول أننا نوصي باتباع خطة متكاملة متعددة الجوانب لاعطاء صغار الريفيين، والمجتمع الريفي ككل ، أكبر الفرص ليضيفوا الى ما اكتسبوه من خبرات تعليمية ومهارات أولية ، حتى يسدوا النقص في المعرفة الذي يعوق تقدمهم نحو حياة أفضل أو حتى قدرتهم على البقاء.

ايجاد الحوافز واستغلالها

من البديهي أن الحافز الذي يدفع الى التعليم يختلف كثيرًا من فرد الى آخر ، ويقوى هذا الحافز كلما ازداد الفرد نضجًا وخبرة ، علمًا بان تعليم ذوي الحوافز من الدارسين هو أسهل أنواع التعليم . وتصبح البرامج التعليمية أكثر فاعلية وأقوى أثرًا اذا اعدت مباشرةً وفقًا لاهتمامات وحوافز الدارسين أيًا كانوا . وخلق الحوافز مسألة تتطلب الربط الواقعي بين التعليم وبين الفرص الاجتماعية والاقتصادية ومساعدة الدارسين على أن يتعرفوا على هذه الفرص.

ولقد أخفق الكثير من البرامج التربوية المدرسية واللامدرسية لأنها تجاهلت هذه المبادئ الأساسية ، ولأن مديريها ومدرسيها أصروا على اعطاء الدارسين ما يعتقدون أن عليهم أن يتعلموه ، وأهملوا ما يثير اهتمامهم فعلاً وما هم على استعداد لأن يتعلموه.

وهذه الاعتبارات تدفعنا الى تقديم اقتراحين محددين أحدهما تكتيكي ، والآخر استراتيجي.

الاقتراح التكتيكي هو أنه قبل صياغة – أو تعديل – الاهداف والمحتوى والوسائل الخاصة باي نشاط تربوي ريفي ، ينبغي أن تبذل جهود مكثفة لاكتشاف الاهتمامات الحقيقية والحوافز والرغبات عند الجمهور الذي توضع له البرامج . على ان تكيّف البرنامج فيما بعد مع هذه الاهتمامات الحقيقية ، لا مع الافتراضات أو الاحتمالات المهنية التي يقدمها الغرباء.

أما الاقتراح الثاني فهو أن توضع استراتيجية – على الأقل من أجل المناطق الريفية التي تتعثر بسبب جدب في الموارد وفرص التعليم – تعمد الى تخصيص النصيب الأكبر من الموارد المتاحة لزيادة فرص التعلم لمن لديهم بالفعل رغبة قوية في أن يتعلموا ، أيًا كانت دوافعهم الى ذلك . فهؤلاء يمكنهم أن يسهموا بصورة فعالة في

تعليم أنفسهم ، وأن يستوعبوا ويستخدموا كل ما يستطيعون أن يتعلموه.

والاستراتيجية التي تسعى الى استغلال الحوافز لا بدّ وان تركز على التعلّم الذاتي ، مع الاستعانة باذاعات تعليمية جيدة الاعداد ، واستخدام مطبوعات قليلة التكاليف ، والاعتماد على معلمين يعملون على ارشاد الدارسين وتوجيههم أكثر من تحفيظهم وكانهم بديل للكتب المدرسية. كما يتطلب الأمر اعادة توزيع الموارد التي تضيع حاليًا هباءً وتتسبب في تسرب الأطفال في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية بحيث تتسع المناهج للمراهقين وللأطفال الأكبر سنًا والأكثر نضجًا وحوافز. ويمكن أيضًا اتاحة الفرصة لصغار الأطفال – اذا كانت حوافزهم وقدراتهم أكبر من المعتاد – لكي يتعلموا القراءة والكتابة بوسائل متعددة ومبتكرة ، حتى يصعدوا سلم التعليم في سن اصغر من الآخرين ، على أن لا يكون ذلك على حساب هؤلاء الآخرين.

وفي التحليل الأخير ، فانه يتعيّن على كل دولة أن تتخذ قراراتها بنفسها ، وأن تختار استراتيجيتها وخططها في العمل ونماذجها التربوية الملائمة ومستقبلها ، علمًا بان المساعدات الخارجية ، على أهميتها ، تبقى هامشية في هذا المجال.

ومن الواضح أنه في مجالات كثيرة – ومنها التربية اللامدرسية – تستطع البلدان النامية أن تتعلم احداها من الأخرى أكثر مما يمكن أن تتعلم من البلدان الصناعية. والحقيقة أن السنوات المقبلة قد تشهد انتقال الأفكار التجديدية في التعليم من البلدان النامية الى البلدان الصناعية.

والاهم من كل ذلك أن أطفال اليوم ، وكذلك أخوتهم واخواتهم الأكبر سنًا ، هم الذين سيقومون بتمثيل اهم الادوار في مسرحية التنمية الاجتماعية والاقتصادية ، عند نهاية هذا القرن وبداية القرن التالي. ولذا فليس ثمة مشكلة تشغل اليوم بال العالم أجمع أهم وأخطر من مشكلة ان نعرف كيف نعد أطفال هذا الجيل الجديد ليتحملوا مسؤولياتهم في المستقبل ، وما يمكن عمله لتحسين هذا الاعداد ، وخاصةً بالنسبة لأولئك الأطفال المحرومين من كل تعليم. وهذا يجعلنا نختتم قائلين أن هناك الكثير الذي يمكن عمله ، ولكن مقدار ما سيمكن عمله يتوقف بصفة أساسية على تصور وتصميم الناس والقادة في كل دولة على إحداث ما يلزم من التغييرات والتقدم.

بوغدان سيشودولسكي*

التعليم الموازي

التعليم في المدرسة وعن طريق الحياة

لقد شهدت أوروبا الحديثة في مجال التعليم تناقصًا مستمرًا لأهمية الأسلوب الذي يقوم على مشاركة الطلاب في مناشط الحياة اليومية لتربيتهم وتعليمهم. وقد أدى هذا الاتجاه في الوقت نفسه الى تزايد أهمية الدور الذي تضطلع به المؤسسات المنشأة خصيصًا لتعليم الطلاب.

ولقد كان ظهور الدراسات الكلاسيكية في عصر النهضة بداية لتناقص أهمية التربية عن طريق الممارسة الفعلية للحياة ولتزايد أهمية التعليم الأكاديمي. فلم تكن أهداف الثقافة الكلاسيكية لتتحقق الا عن طريق الالتحاق بمدرسة ذات مستوى جيد وتتطلب الدراسة فيها سنوات عديدة من العمل الشاق. ولم تكن هذه الأهداف لتتحقق عن طريق ممارسة أنواع النشاط المختلفة في الحياة اليومية مهما تعددت وتنوعت. ولما كانت الدراسة في المدارس الكلاسيكية شاقة وتمتد الى سنوات عديدة، فانها لم تكن متاحة الا لقلّة محظوظة من ابناء العائلات النبيلة والأغنياء مما جعل من هذه المدارس نوعًا من المدارس الطبقية.

وهكذا أصبح التعليم الأكاديمي في هذا النوع من المدارس أداة لتثبيت الطبقات الحاكمة في المجتمع. وكان من المتوقع أن تؤدي الثورة الفرنسية، وما صاحبها من القضاء على الطبقة، الى انطلاقة جديدة لمراجعة جذرية للمفاهيم التي خلقتها

* بوغدان سيشودولسكي (بولونيا)-رئيس الجمعية الدولية لتقدم البحوث التربوية منذ ١٩٦٩، ورئيس معهد العلوم البيداغوجية بوارسو من ١٩٥٨ الى ١٩٦٨. مؤلفاته الرئيسية: التربية للمستقبل. مولد الفلسفة الحديثة للانسان. تطور الفلسفة للانسان.

الدراسات الكلاسيكية وما تتطلبه من وجود بيئة خصة للتعليم. بل لعلنا كنا نتوقع العودة الى شعار التعليم عن طريق الحياة. ولقد ترددت هذه الأفكار عدة مرات في تلك الفترة من التحول. فنجدها مثلاً في كتابات «روسو»، كما أنها لم تفت «بستالوتزي»، وهي أيضًا واردة في آراء «أوين» وفي الاشتراكية الطوباوية.

غير أن تيار التطور سلك طريقًا آخر. فقد تميز هذا التيار برفع شعار إتاحة التعليم في المدرسة لجميع طبقات المجتمع. ولكن منح الأفراد حقوقًا متكافئة لا يضمن لهم تكافؤ الفرص الواقعية. فعندما دعيت الجماهير التي كانت تعاني من الظلم والجهل لتتبوأ دورها في المجتمع، كان عليها أن تحصل في أسرع وقت ممكن على التعليم الذي لا غنى عنه لظروف الحياة الجديدة. ولم يكن هناك بد من الاستعانة بالمدرسة، فهي المكان الوحيد الذي يستطيع أن يقدم هذا التعليم، اذ ما معنى التعليم عن طريق الحياة وما قيمته لهؤلاء الناس اذا أخذنا في اعتبارنا نوع الحياة التي كانوا يحيونها. وهكذا أصبح الذهاب الى المدرسة وسيلة لتحصيل المعرفة وضمانًا لجعل الحق المكتسب لجميع أفراد الشعب في الالتحاق بها له عائد محقق، إذ أصبح التعليم المدرسي بالنسبة الى الكثيرين طريقًا للتقدم الاجتماعي.

وبفضل هذا الاتجاه الجديد، فان المدرسة التي كانت وسيلة من وسائل تثبيت الطبقية في المجتمع بدأت تكون خير أداة للديموقراطية.

واذا كان التعليم خلال القرن التاسع عشر كله قد انتحى ناحية الدراسات الأكاديمية البعيدة الصلة بالحياة، رغم ما اتضح من عدم تحقيق كثير من هذه الدراسات للتوقعات الديموقراطية، فان ذلك يرجع الى ظهور عوامل إضافية جديدة منعت أي محاولة جريئة للاتجاه نحو التعليم عن طريق الحياة. فتقدم العلوم ونموها جعل التعليم عن طريق الخبرات المهنية مستحيلاً، كما أن التفكك السريع الذي حدث للجماعات والطوائف القديمة عند بزوغ فجر الرأسمالية جعل التعليم عن طريق الممارسة في الحياة أمرًا متعذرًا أيضًا. وهكذا ألزمت المدرسة بتحمل أعباء متزايدة.

وهنا يكمن لب الموضوع. فالحياة في القرن التاسع عشر لم تكن لتخلق البيئة التي تستطيع أن تعلّم، بل كانت تهتم بعملية التوسع في الرأسمالية والبحث عن الأرباح على حساب العامل والاستغلال الجائر للطبيعة. كما أن التصنيع الذي تُرك للعوامل والقوى المتضاربة أدى الى الفوضى والتخاصم والامبريالية. وتسبب التوسع في المدن دون تخطيط منطقي في خلق ظروف معيشية ضارة وغير صحيّة.

وقد ورث القرن العشرين جميع الاتجاهات السابقة المعادية للتعليم عن طريق الحياة والثقة في فاعلية الطرق التربوية البعيدة عن الحياة.

ولقد حاولت البيداغوجية البورجوازية أن تتغلب على هذه الثنائية الضارة فأطلقت شعار التعلم عن طريق الحياة ، غير أن هذا التعلم اصطدم بالعقبات عند التطبيق ، لأن الحياة نفسها لم تكن على مستوى الحاجات التعليمية. وهكذا أصبح التعليم عن طريق الحياة في غالب الأحوال عبارة عن نوع من التعليم المحدود بخبرة الأطفال والتلاميذ ، منعزلاً عن دنيا الكبار. وهذا النوع من التعليم يتعارض مع التعليم الأكاديمي ، لأنه يقوم على الخبرة. ومع ذلك فرغم الناحية المظهرية فيه ، لم يكن بأي حال أقرب الى الحياة الحقيقية الحديثة من التعلم الأكاديمي. ان الطبيعة المثالية لكثير من التجارب التي اتفق على تسميتها بالتربية الحديثة كانت قطعًا نتيجة لتصور معين للتربية عن طريق الحياة كأسلوب للتربية. وان كان هذا الأسلوب يختلف بحق عن أسلوب المدرسة ، الا أنه لا يتمشى مع الاسهام في الحياة الحقيقية للمجتمع.

وحديثًا فقط بدأت الظروف الاجتماعية الموضوعية في التطور بصورة تسمح بمنع التناقض بين البيئة التعليمية المصطنعة وبين البيئة الواقعية لحياة الكبار. وحديثًا فقط أمكن خلق الظروف التي لم يكن يدركها الناس في أول الأمر إدراكًا كافيًا ، والتي اقتلعت جذور النظريات المتشائمة التي تدين التربية عن طريق المساهمة في الحياة. وعلى ذلك فقد تفتّحت آفاق جديدة للنظريات البيداغوجية وتطبيقاتها التي تمدنا بامكانية ايجاد الحلول للتغلب على الصعوبات القائمة.

القيم التربوية للحياة المعاصرة

ان تاريخ القرن التاسع عشر يمكن تلخيصه بأنه تاريخ كفاح الطبقات التي عانت من الظلم والاستغلال من اجل الحرية والعدالة ، في حين أن تاريخ القرن العشرين موسوم بالانتصارات التي تحققت في هذه المعركة. وهذه الانتصارات بمدلولاتها المختلفة هي أهم ما يميز الوقت الحاضر. فأهميتها فيما يتعلق بالمشكلات التربوية التي نتحدث عنها تكمن في التغير الجذري الذي حدث في نظرتنا الى الحياة المعاصرة. فهذه الحياة لم تعد الطريق الشاق غير المألوف نحو مستقبل أفضل. وهذا يعني أن الواقع الذي يعيشه الناس لم يعد ينظر اليه على أنه هو طريق المستقبل ، اذ أن هذا الواقع يشمل فعلاً بعض الانجازات الايجابية. وتدل المثابرة في العمل في مجال الاصلاح الاجتماعي على أن الناس يعتقدون بامكان الحصول على انجازات أوفى للمستقبل دون رفض للحاضر. فالمستقبل يحمل اذن في طياته امكانية اكمال الحاضر لا الاعتراض عليه.

وعندما تتوقف عمليات الاستغلال في الحياة الاجتماعية وتختفي منها المظالم وتهدأ

الصراعات . وعندما تبدأ هذه الحياة الاجتماعية تكون واقعًا من صنع الانسان ، عندئذٍ يمكن ايجاد صلة قوية بين التعليم والحياة ، بل يجب أن يطور التعليم ليكون عن طريق الاسهام في النشاط الاجتماعي .

وهناك من الأسباب ما يجعلنا نفترض أن المستقبل سوف يحقق تقدمًا في مجال إصلاح الحياة الاجتماعية ، وأن هذه الحياة سوف تصبح محورًا لتعليم الانسان . وكلما كانت الحياة خليقة بالانسان ، كان التعليم عملية إسهام وممارسة اجتماعية ، ويستطيع النشاط التعليمي الواعي والموقوت أن يعتمد على هذه الحقيقة بطريقة متزايدة ، وأن تنظم مراكزه بالتنسيق لا بالتعارض مع ظروف الحياة اليومية وما تتطلبه من عمليات طبيعية .

وعندما اتجه التعليم في عكس اتجاه الحياة أصبح نوعًا من الاعتراض والثورة أو امتدادًا للمثالية (اليوتوبيا) ، في حين لو ربطناه بالحياة لاستطاع أن يتبين رسالته في التعاون مع العمل الذي هو أساس الواقع الاجتماعي الجديد .

وتحت الظروف الاجتماعية الجديدة بدأت الحياة الحديثة تكون محورًا تربويًا . فمن الحقائق المعروفة أن التركيب الثقافي في هذا العصر ، مثله مثل التركيب الاجتماعي ، يتعرض لتغيرات أساسية مما يتيح لونًا جديدًا للتربية الانسانية .

وكان التمسك بالتقاليد ، وهي خاصيّة مميزة للتركيب الثقافي القديم ، يقف حجر عثرة في سبيل تمكين الناس من الحصول على القيم التي نعترف بأنها أساسية لحياة الفرد والجماعة . ان القيم الرئيسية التي اعتبرت قيمًا عليا ملزمة قد وضعت في الماضي البعيد ، سواء في عهد سيادة الديانات الإلهية أو في العهود التي سادت فيها الوثنية ، وعلى ذلك فهي تتطلب فهمًا خاصًا تحت الظروف المصطنعة .

وكانت النتيجة أن أصبح من غير الممكن اكتساب القيم العليا عن طريق الاسهام في الحياة اليومية وفي البيئة الواقعية ، بل كان من الضروري أن نبحث عن هذه القيم في الماضي وفي بيئة مثالية . ولم يكن من الممكن إعادة تكوين هذا الماضي وخلق هذه البيئة المثالية ، حيث كانت القيم التي نشأت في الماضي قوة روحية حية في تكوين الانسان ، ولم يكن حدوث ذلك ممكنًا الا في مؤسسة منعزلة عن الحياة ، وهي المدرسة .

والحياة الثقافية في العصر الحديث لها تكوين آخر من حيث ظروفها وفرصها . ولذلك فان مشكلات التربية والحياة تبدو مختلفة عما كانت عليه . فالحياة اليوم أقل تأثيرًا بالتقاليد مما كانت عليه في الماضي ، لأنها أولاً اقل استقرارًا مما كانت عليه ، فهي الآن متغيرة وجديدة ؛ والناس يضعون الخطط ويبتكرون المشروعات وينتظرون الحلول

من المستقبل. وثانيًا لأن العوامل التي تحدد القابلية للتغير كامنة في حدود هذه الحياة لا في المستقبل البعيد. فالحياة تتغير في جميع مجالاتها ويتدفق منها شيء جديد. إن اختراع الآلة البخارية، والاكتشافات الطبية، واختراع الطائرة والمذياع، وتسخير الطاقة النووية، كل ذلك وكثير غيره مما يؤثر على العصر الحاضر انما ينتمي الى هذا الحاضر، وليس صدى للماضي. وبهذا المعنى فان الثقافة المعاصرة تعتمد على نفسها وعلى نفاذ الرؤية الى المستقبل أكثر مما تعتمد على الماضي.

وان تأميم الانتاج وتنظيم العمل و «أنسنة» طرائقه ووسائله نتيجة للتقدم التكنولوجي، سوف تجعل لجهد الانسان وكده المتحرر من الاستغلال والآلية آثارًا تربوية متزايدة باستمرار، لأنه سيمكّن من وضع الافتراضات وتنظيم الأعمال التي تثير البحث والتفكير. ويجب أن لا ننسى ان بدايات التقدم الصناعي في أوروبا كانت متلازمة تلازمًا وثيقًا مع صحوة الاهتمام بالعلم والتربية، وظهر ذلك بصورة واضحة في انكلترا واميركا خلال القرن التاسع عشر. واذا كانت الظروف خلال هذا القرن لم تعد مهيأة ليقظة هذا الاهتمام، فان ذلك يرجع الى النزعات المتسلّطة للاقتصاد الرأسمالي الذي وجه الامكانيات التكنولوجية الحديثة كلية الى منفعته الخاصة.

وفي المجتمعات التي تمكنت من القضاء على هذا النوع من استغلال العمل، تبدو القيم التربوية المشتقة من ظروفها وأساليبها الحديثة واضحة تمام الوضوح. فرغم أن الفطنة والتطلعات التي استثيرت في الطبقات العاملة منذ قرن مضى، عندما عهد اليها لأول مرة بأنماط جديدة من العمل، قد خبت بعد ذلك، فانه يمكن أن تظهر وتزدهر مرة أخرى اليوم.

الصراع من أجل المدرسة الجيدة والحياة الجيدة

يتضح من التحليل الذي قدمناه أن البنية الاجتماعية والثقافية للعصر الحاضر تسمح لنا بتصور صفة التربية والتعليم وخصائصها بطريقة تختلف عن تصورات الماضي لها. فعملية التربية والتعليم يمكن أن لا تكون فقط من وظيفة معاهد خاصة أقيمت بعيدة عن الحياة ومتعارضة معها بصورة واضحة لكي تضع الأساس لتربية الانسان، ولكن عملية التربية والتعليم يمكن أيضًا أن تكون عملية نامية على هذا الأساس من خلال إسهام الفرد في الحياة الاجتماعية والثقافية والمهنية للعصر.

واذا كانت للحياة الحديثة قيم تربوية خاصة، فليس من المؤكد أنه يمكن استغلالها استغلالاً رشيدًا. فأدوات الثقافة الحديثة وامكاناتها، وكذلك أدوات وامكانات التقدم العلمي والتكنولوجي الحديث التي تمكن من جعل العمل الانساني

عملاً خلاقًا وذكيًا ، لم تُطوَّر بعد بطريقة كافية لتحقيق الأهداف التربوية.

وليس هناك اليوم أهم من مداومة بذل الجهود المنسّقة لاستثمار جميع الامكانات المتاحة لتطوير التعليم والثقافة في المجتمعات المختلفة ، ولا بد من اقامة الحقائق المتعلقة بالخصائص الجديدة للجهود التعليمية والثقافية في هذا العصر على أساس متين شامل. فهذه الحقائق التي ما زالت حبيسة المعاهد الأكاديمية يجب أن لا تبقى كذلك ، بل ينبغي أن تكون لها دلالتها لاعادة تنظيم الحياة كلها بما يمكن كل فرد من إشباع حاجاته التعليمية والثقافية في حياته التي يعيشها وفي الحياة التي تدور من حوله والتي يسهم فيها.

وكلما أحرزنا انتصارًا ، فان الكفاح من أجل المدرسة لن يصبح هو النقطة الوحيدة في البرنامج الديموقراطي للتربية والثقافة ، بل يغدو كفاحًا من أجل تنمية وتطوير المؤسسات التربوية والثقافية ، وفي الوقت نفسه من أجل القيم التربوية للحياة نفسها. وهذا الكفاح يكون أكثر صعوبة وأشد تعقيدًا وتشعبًا. واذا أعدنا النظر في القرون الماضية ، وجدنا أن المعركة من أجل المدرسة كانت معركة كبرى من أجل الديموقراطية مليئة بالكثير من الاحتمالات ، ورأينا في مراحلها المختلفة ما حققته من انجازات هامة وانتصارات مؤكدة ، وما صاحبها بالمقابل من اخفاق في تحقيق الكثير من الآمال ، ورأينا أن الاعتبارات الأكاديمية في القبول لم تكن دائمًا عادية رغم كل الجهود الكبرى المبذولة ، وأن الانجازات في الأعمال الأكاديمية في التعليم والتدريب كانت غير مثمرة في اغلب الأحيان لأن ظروف الحياة كانت تطمس ما ينميه المعلمون في الطفل.

وتفتح الظروف الجديدة في الحياة وما فيها من امكانات جديدة ومسلمات اجتماعية آمالاً جديدة لتطوير غير مشوه للمدارس ، وتجعل من الضروري التركيز على الجهود التربوية والثقافية. وعلينا بالطبع أن لا نخسر أيًا من المكاسب التي حصلنا عليها في الماضي في معركة التعليم للجميع ، فالمعركة يجب أن تستمر حتى النهاية ، ولكن يتعين علينا في نفس الوقت ان نكافح من أجل القيم التي يضيفها كل انسان على ظروف الحياة ، اذ أن نجاح التعليم يتوقف على نجاح هذا الكفاح.

اصلاح التعليم الأكاديمي من منظور التعليم الموازي

ان الاعتبارات التي بسطناها تسمح لنا بتحديد الموجهات الرئيسية للسياسة التعليمية المعاصرة.

يجب أن نضع في الاعتبار الأول مهمة إصلاح المدرسة اصلاحًا جذريًا. يجب

أن نعمل كل ما يمكن عمله لنجعل من المدرسة مؤسسة «حية» و «مفتوحة». حية بمعنى أنها توثق صلتها بالشباب وتجذب اهتمامهم بكل ما يحدث فيها من عمل، ومفتوحة بمعنى انها تتصل اتصالاً مباشرًا بالحياة الاجتماعية الثقافية والحياة السياسية في البيئة، دون أن تنعزل عنها أو يكون بينهما أي حجاب.

في هذين المجالين يمكن أن تعمل المدرسة الشيء الكثير. ان اهتمامات الجيل الحاضر من الشباب، من فكرية وروحية وثقافية وفنية، تجعله يحيا خارج المدرسة. ولذلك يتحتم بذل الجهود لكي نجعل العمل متكيفًا مع الظروف المعيشية الجديدة للأطفال والشباب، اي نجعله متكيفًا مع الحقيقة المعروفة التي تقول أن سلوك الجيل الناشئ وخبراته تتشكل بالمؤثرات التي تحيط بهم في حياتهم من كل جانب، كما تتأثر بالاذاعة المسموعة والمرئية التي تسرع عملية تكوين الآراء عن العالم. ويجب أن يكون الامتزاج بين المدرسة والحياة في البيئة أمرًا ميسرًا، وأن يكون نشاط الشباب متصلاً باحتياجات الاقليم والأمة. ويجب أن نحسن من تطبيقات الاختراعات التكنولوجية الحديثة في مجال التربية والتعليم، وأن نستثير الاهتمامات، وأن نبرز المشكلات. كما ينبغي أن تصبح المدرسة مسرحًا هامًا وأصيلاً للحياة الفكرية للشباب وأن تكون أيضًا من وجهة نظر خاصة مسرحًا لحياتهم الروحية والجمالية حيث يبلغون مرحلة النضج فعلاً. وللوصول الى ذلك يجب أن يصبح تنظيم التعليم وبرامجه أكثر مرونة، وأن يبنى إعداد المعلمين على أسس أمتن وأكثر حيوية وأحدث مما يجرى عليه الآن.

ان السياسة التعليمية الحديثة يجب أن تتميز بالفهم العميق للحقيقة المعروفة القائلة انه توجد في دنيا اليوم او يجب أن توجد طرق متنوعة للتعليم، وأن حاجات المجتمع من التدريب والتعليم لا يمكن سدها عن طريق المدرسة وحدها.

ان تربية الانسان ينبغي أن تمتد مدى الحياة. ويرجع ذلك الى أن التعليم لا يستطيع أن يتناول الاحالة الى المستقبل، كما أن الفرد يواجه في حياته المقبلة العديد من المشكلات والتناقضات التي يجب أن يجد لها أفضل الحلول الممكنة. لذلك فهو يحتاج الى من يعاونه لكي يتمكن من القيام بذلك. ولذا فاننا نوصي بتأجيل العمل التعليمي الى فترة متأخرة، ليس فقط لأنه خلال هذه الفترة نستطيع أن نجد طرقًا أكثر لبث هذه الافكار والتوصيات الجديدة التي تجعل العمل التعليمي عملاً حقيقيًا، ولكن أيضًا لأنه على عكس الاعتقاد السائد فان بلوغ الرشد له مشكلاته الخاصة ومتاعبه النفسية وصراعاته الروحية المحددة مما يقتضي أن يكون له تعليم أو تربية مناسبة. ولهذا السبب فان مفهوم «تعليم الكبار» ينبغي أن يعاد النظر فيه من أساسه.

وسائل الاتصال الجماهيرية كعامل في التعليم الموازي

وينتج من ملاحظاتنا السابقة أن التعليم الموازي (خارج المدرسة) عملية أو مؤسسة متسعة الأطراف شديدة التنوع والتعقد يتأثر بها الكبار والصغار على السواء. وفيما يتعلق بهذا الميدان الواسع غير المألوف الى درجة كبيرة ، حيث لا يزال يفتقر الى التنظيم المنطقي ، فسوف نقصر ملاحظاتنا على ما يسمى عادةً بوسائل الاتصال الجماهيرية.

وهذه الوسائل عبارة عن مركبة للمعلومات بالغة الأهمية ، وهي عامل له شعبيته واغراؤه في احداث تغيرات هامة في البيئة الحية للأطفال والشباب. ويوجد بالطبع في تجاربهم قدر من روح التناقض ، كما يوجد الاستيضاح والسذاجة السطحية. ولكن هذه الأوصاف الفجة لها قيمتها الكبرى ، ويجب أن يستفاد منها بحذق ، بدلاً من توجيه اللوم اليها.

ان وسائل الاتصال تستطيع أن تحقق أكبر قدر ممكن من هذه الامكانات والاحتياجات في حالتين هما : التربية عن طريق العلوم ، والتربية عن طريق الآداب.

وسائل الاتصال الكبرى والتربية عن طريق العلوم

ان حاجتنا الأساسية اليوم ليست فقط في معرفة كيف نفكر ، ولكنها أيضًا في الرغبة في التفكير واستثمار الفكر للحصول على عائد منه وتطبيق الفكر في الحياة الاجتماعية والمهنية واستعماله في المواقف المنوعة في الحياة. ومن وظائف التعليم الذهني الهامة والجديدة تمكن الانسان من أن يرغب في استعمال المعرفة المكتسبة في حياته وأن يعرف كيف يستعمل هذه المعرفة. وهذا لن يحدث الا عن طريق التعليم الذي يصبح فيه الفكر أمرًا خاصًا بالفرد.

إن البرامج التي صممت لايقاظ الفكر عن طريق استثارة حاجات الفرد هي نصف الحلول الممكنة للمشكلة. والفكر يمكن ايقاظه أيضًا عن طريق الحياة في المجتمع والنشاط الانساني.

واذا كانت الحياة الحديثة حياة ديموقراطية واشتراكية ، وتتفق في القيام بأنشطة يشترك الجميع في تخطيطها ، فان الانسان يجب ان يعرف كيف يتبادل المعلومات الخاصة بخبراته الاجتماعية والثقافية ، وأن يعرف كيف يفكر عندما يتصل بغيره من الناس. ان الشباب يجب أن يتعلم كيف يخضع تفكيره لا للقوانين العلمية فقط ، ولكن أيضًا لمتطلبات الحياة وللأنشطة المشتركة للناس ولخبرات عملية واجتماعية.

ان التفكير ليس مجرد فضول واندفاع من الفرد للتقصي. واذا استثنينا الحالات

النادرة من العبقرية التي تقع على الحافة المرضية ، فان القدرة على التفكير لا تنمو لدى الأفراد المنعزلين عن الصلات الاجتماعية ، لأنها تعتمد على البيئة الفكرية . وبالطبع نحن لا نقصر اهتمامنا هنا على الدائرة الضيقة لذوي المدارك السامية ، بل نعني الترديد الاجتماعي الواسع للأفكار . فالأفكار لا تجد الظروف الملائمة لها ما لم تتولد من خبرة في الاسهام الاجتماعي العريض .

واذا نظرنا الى التربية الفكرية من هذه الناحية وجدنا أنها ليست مجرد عملية تدريب للعقل ، ولكنها أيضًا عملية تدريب للفرد الذي يستخدم عقله . ومؤدى ذلك أن التربية تعنى بالدرجة الأولى بكل ما ينمّي الاهتمامات والشعور بالحاجة الى المعرفة ويستثير التساؤلات والشكوك الذهنية ويزيد من توتر الارادة الساعية وراء الحقيقة والتثبت من صحة الأحكام . ان هذه التربية هي كل ما يجعل الملكات الذهنية للانسان تتصف بالحيوية والدينامية وتصبح مثيرة للاهتمام الملتزم .

واليوم نفضل أن نتحدث بهذا المعنى عن التربية الفكرية . فالتربية عن طريق العلوم تعني أن العلوم تصبح هي المحددة لتكوين الشخصية الانسانية بأكملها ، وليست فقط استعداد العقل لتمثيل العلوم وتطبيقها . والتربية عن طريق العلوم هي التربية التي يجب أن يشار فيها الى الجوانب المختلفة للحياة البشرية . وهذه التربية يجب أن توقظ الفضول والتعجب لدى الفرد وتستثير اهتمامه في المشكلات والمشروعات المختلفة مع ما تتطلبه من أن يكون حل المشكلات أو تنفيذ المشروعات بأسلوب منطقي ورتيب . وعلى هذه التربية ان توجّه العمل مع اقامة أسس الاختيار والحكم على حجج موضوعية . وباستخدام اللغة التقليدية لعلم النفس ، فان التربية عن طريق العلوم يجب أن لا تعنى فقط بتدريب الملكات العقلية ، بل عليها أن تعنى أيضًا بتدريب الارادة والوجدان ، وربما قبل كل ذلك بالخيال . فالخيال هو العنصر الخاص في حياة الانسان الذي تتحد فيه الحرية البصرية مع الفكر الواقعي المنضبط . وهذا هو السبب في أن التربية عن طريق العلوم يجب أن تحدث التكامل لا لكل ما ينتمي الى دائرة التدقيق والضبط فحسب ، ولكن أيضًا للنواحي التي نستطيع فيها ممارسة جرأة العقل وجسارة الخيال وذلك في الحدود المتاحة للعلم والخيال .

والنتيجة أن التربية عن طريق العلوم تعني تدريب الفرد ككل ، فهي لا تعني تدريب نزعاته وخصائصه الشخصية الداخلية فقط ، ولكن أيضًا استعداداته الاجتماعية . فمجالها أعرض من مجال التربية الفكرية التقليدية التي كانت تتصف بأنها نشاط موجه نحو جانب خاص من الحياة يعالج منفصلاً ، وتقتصر أهميته عمليًا على الجانب المحدود من الحياة الاجتماعية . ان التوسع والتعمق في التربية الفكرية عن طريق

العلوم عمليةً هامةً لا غنى عنها لاعادة تنظيم التربية التقليدية بحيث تصبح التربية من أجل المستقبل.

وفي قطاعات عديدة ينجح الاستخدام الحكيم لوسائل الاتصال الجماهيرية أكثر مما تنجح المدرسة في تقديم العلوم الحديثة النامية الى الناس لابراز آثارها الواسعة والمتعددة الجوانب على الحياة الاقتصادية والاجتماعية بطريقة تثير فضولهم.

وسائل الاتصال الجماهيرية والتربية عن طريق الفن

لقد أصبح اتصال الجماهير العريضة بالفن ممكنًا تحت الظروف الجديدة، وبدأت العوامل التي كانت تحول دون هذا الاتصال في الماضي – مثل مكان السكنى والوضع المالي – تفقد تأثيرها تدريجيًا، وفي الوقت نفسه أصبح الاتصال بالفن حدثًا عاديًا يمكن ان يحصل كل يوم، بعد أن كان في الماضي حدثًا نادرًا، أو مناسبة خاصة. فمن الممكن أن يتم هذا الاتصال داخل جدران أربعة. وفي الماضي، كانت الكتب وحدها هي التي تجد طريقها الى المنزل، أما الآن فان نسخًا ممتازة من الرسوم والقطع الموسيقية يمكن أن تقتنى بالمنزل.

ويشق الفن طريقه الى الحياة اليومية بوسيلة أخرى. فهو يسهم بطريقة متزايدة في خلق البيئة المادية للانسان. فتخطيط المدن والهندسة المعمارية يتطلعان الى بلوغ القدرة على خلق الظروف التي تجعل كل فرد يحيا حياة مريحة وصحية وجميلة. فالأثاث والأدوات ومواد الزخرفة والبضائع المصنعة للاستعمال اليومي والأدوات الزجاجية والخزفيّات وكل ما تقدمه المصنوعات من البلاستيك، كل ذلك وكثير غيره تتزايد الفرص للحصول عليه، ومن الممكن أن نتوقع أن يستمر تطور المدنية في هذا الاتجاه.

ولهذا الوضع الجديد دلالة واضحة بالنسبة للحاضر. كما أنه، وقد فاقت نتائجه جميع التوقعات، يدعو الى التأمل والتفكير. فهو يجابهنا بدور الفنون في حياة الانسان.

وعن طريق النشاط الخلاق للفنان، وما يتقبله الأفراد الذين تقدم اليهم الأعمال الفنية من انتاج، فان الطبيعة الخاصة للحرية البشرية تظهر نفسها في صورة هامة، ولكنها تختلف عن الحرية التي يحصل عليها الانسان عن طريق اخضاع قوى الطبيعة الهائلة بالعلوم والتكنولوجيا، أو عن طريق السيطرة على القوى الكبيرة للتطور الاجتماعي من خلال النشاط الاجتماعي الواعي.

ان دنيا الآلات هي دنيا القوة البشرية، وهي الضمان لتحرر الانسان من ضغط العالم المادي عليه، فهي أداتنا وسلاحنا. ودنيا الفن هي حقيقة أخرى لدى الانسان.

فهي ليست في موقع مضاد للانسان كأداة مادية وخارجية لقدرته ، ولكنها تتطابق معه ، فالحياة الفنية للانسان ليست الا إسقاطًا لحياته الداخلية التي أمكنها تطويع المواد الخام التي يستخدمها لهذا الغرض. فالخشب والرخام والأسمنت والصلب ، وكذلك الخيش والأصباغ التي تستخدم في الرسم عليه ، والأصوات والكلمات وحتى القدر الذي يخلق المواقف ، والأحداث ، والخبرات السيكلوجية للانسان ، كل هذه وغيرها أمكن للانسان تطويعها لتعبر عما يدور في حياته الداخلية.

هذه الاعتبارات كلها بما تؤكده من أهمية كبرى للدور الذي يقوم به الفن في حياة الانسان تضطرنا الى اشتقاق تربوية جديدة منها. فالتربية الجمالية في إطار التربية للمستقبل لن توسع وتعمق فحسب ، ولكنها تغير أيضًا تغييرًا جذريًا عن طريق توجيه اهتمام خاص لما للفن من قوة متعددة الجوانب في تكوين الانسان ، بحيث لا تقتصر هذه التربية الجمالية على تنمية اتجاهات معينة نحو الفن.

إن التربية عن طريق الفن – وهو مفهوم يتخطى المفهوم التقليدي الضيق لما تعارفنا على تسميته بالتربية الجمالية – ينبغي أن تشمل تدريب الانسان ككل على تكوين أنماط الاتجاهات العقلية واكتساب الخبرات النفسية التي يستطيع الفن أن يقدمها في دنيا المدنية البشرية.

وعن طريق تقريب المعلومات الخاصة بأهم أشكال الفنون لفهم الجماهير وغرس التذوق الجمالي لديهم ، فان هذا الاسلوب يمكن أن يجعل من الفن ضرورة يومية في حياة الناس. فالاتصال بالفنون سوف يؤثر في تكوين الشخصية الكلية للفرد ويشكل خبراته الذهنية والروحية.

وعلى ذلك نرى أن التربية عن طريق الفن ليست ركنًا من أركان الترف الثقافي ، وليست عالمًا من الوهم أو مجالاً للترويح منعزلاً عن الحياةالحقيقية ، ولكنها ميدان من ميادين التربية وثيق الصلة بالميادين التي تعمل جميعًا على تكوين التربية الشاملة للفرد. فهي ميدان عمل تتشكل فيه خبرات الناس رغم أن ذلك يتم داخل حدود دنيا الفن «غير الحقيقية».

ويجب أن ندرك أن هذه الحقيقية العميقة في معناها الانساني ، وان احتملت شيئًا من التناقض ، حقيقة أن الانسان الحقيقي يتشكل عن طريق اتصاله بدنيا الفن «غير الحقيقية» ، هي ما يستند اليه بالضبط مبدأ التربية عن طريق الفن.

وتستطيع وسائل الاتصال الجماهيرية أن تمدنا بالعون في هذه المهمة. فحيثما يكون أغلب النشاط التعليمي في المدرسة مقتصرًا على القراءة وتحليل المراجع الأدبية ، نجد أن وسائل الاتصال الجماهيرية ، سواء منها ما يستخدمه المدرّس أو التي يتأثر بها

الشباب عن غير طريق المدرسة ، تستطيع أن تخلق الظروف التي عن طريقها يشغل الفن مكانًا هامًا وأليفًا في حياتهم.

أخطار وسائل الاتصال الجماهيرية ، مسلّمات المعلمين وآمالهم

لقد وُجِّه نقد كثير الى وسائل الاتصال الجماهيرية ، فقد اتهمت بأنها تعمل على نشر الذوق السقيم وتعميم التطابق الثقافي ، وتدعيم السلبية عند عرض الحقائق ، بالاضافة الى الهبوط بالحياة الثقافية الى مستوى التسلية الجوفاء.

وهذه الأتهامات ليست بدون أساس ، ومع ذلك فيجب أن لا تحجب عنا العمليات العميقة في التغير الثقافي الحديث ودلالاتها الاجتماعية الهامة ، وهي العمليات التي تؤدي فيها وسائل الاتصال الجماهيرية دورًا بالغ الأهمية.

واذا اخذنا ذلك كله في الاعتبار ، فإننا قد نتساءل عن المنطلق للعمل في المدنية الاشتراكية الذي يحل محل الصراع ضد الجوع والفاقة أو الدافع لتكوين الثروة ، وكيف يمكن تدعيم الدوافع الجديدة وتعضيدها؟

وطبيعة هذا العمل الجديد يجب أن تكون في المرتبة الأولى بين القوى المحرّكة للحياة والدوافع التي يجب أن توجه الناس في المدنية الاشتراكية. فالعمل يتحول بوعي متزايد من وسيلة لكسب العيش أو أداة للاستغلال ، الى نشاط ذاتي يعبر عن اهتمامات الفرد وحاجاته شاملاً للعوامل التي تتصل بالابتكار والخلق وتحمل المسؤولية.

والنشاط الابتكاري لم يعد يقتصر اليوم على خلق أعمال نادرة وباقية ، ولكنه أصبح يتعلق بما هو أكثر اتصالاً بمشكلات الحياة اليومية للجماهير، وما هو أكثر أثرًا فيها. فهو ينتج من أسلوب معين من «الكينونة» في هذا العام. فالاتجاهات الخلاقة تتطابق مع النشاط التلقائي واحتمالات تحقيق الذات والتعبير عما يدور في نفس الفرد. ان الاتجاه العام لتطور المدنية يبرر الاعتقاد بوجود الفرص لتعميم الاتجاهات العقلية الخلاقة في جميع نواحي الحياة.

وعلى ذلك فان العملية الديموقراطية لتعميم فرص الحصول على الثقافة لا تقوم على اغتنام كل شخص لهذه الثقافة ، مع اتساع دائرة التقبل لها. فهذه العملية تؤدي الى علاقات جديدة تمامًا بين الثقافة والحياة.

والطريق الذي تلتقي فيه الثقافة مع الحياة اليومية طريق عريض. ويمكن أن يقتفي أثر هذا الطريق لا في الأوقات الحرة الفردية ، ولكن باستخدام وسائل الاتصال الجماهيرية وعبر تولي الدولة لهذه الناحية ، فضلاً عن التوسع في النشاط الذي يقوم به

الفنانون. وعلى ذلك يكون الفن أحد العوامل الرئيسية المُشكِّلة للبيئة المادية للانسان. فالفن يتكامل مع تخطيط المدن والهندسة المعمارية لخلق المظهر الجديد للمدائن وأماكن الاستيطان، وكذلك البيئة الجمالية للسكان حول أماكن العمل والسكنى.

والثقافة التي كانت سابقًا مدّخرة للمناسبات الخاصة، بدأت تتحول الى عامل مؤثر في الحياة اليومية، وفي عملية التحول هذه تتبوأ العلوم والتكنولوجيا اليوم، الى جانب الفن، مركزًا كبير الشأن. فالعلوم أصبحت جزءًا من عمل ملايين الناس في الصناعة والزراعة وقطاع الخدمات. ولا يرجع ذلك فقط الى أن نتائج البحوث تجد أمامها الكثير من التطبيقات العملية، ولكن أيضًا لأن هذه التطبيقات نفسها أصبحت من العوامل التي تحدد تطوير التكنولوجيا ونمو الحقائق العلمية. فالتنمية العلمية لعقل الانسان أصبحت ترتبط بصورة متزايدة بعمله في جميع المهن، والتكنولوجيا هي نتيجة مباشرة لنشاط الانسان العملي الذي هو مصدر غني للتقدم.

والى هنا نتوقف عن الحديث عن عملية تقريب العلوم لفهم الجماهير. ان الفكرة التي تدور في الذهن هي امكان إسهام طبقة عريضة من المجتمع في تقدم العلوم. وفي الجزء الباقي من هذه الدراسة سنستخدم لفظ «تبسيط» أو «تعميم» للدلالة على هذه العملية.

والتبسيط كان إحدى مهام العصر الذي أُحيلت فيه الى المجتمع كميات معينة من الانجازات العلمية قام بها الاخصائيون للتعريف بها ولاستخدامها. وتعميم العلوم ينتج من التعاون بين العامل، والمؤسسات الصناعية من جهة، وبين العلميين وجماهير السكان التي تقوم بنشاط عملي والتي تمكنها خبراتها اليومية من القيام بدور التجارب العلمية من جهة أخرى.

وتحت الظروف الجديدة تتوقف العلوم عن أن تصبح مكوّنًا من مكوّنات ابناء العلوي للثقافة، متعارضة مع حياة الناس المادية والاجتماعية. فالعلوم في هذه الظروف عنصر من عناصر هذه الحياة، وعند «نقطة معينة» تصبح «قوة انتاجية» وهذا يعني أن الثقافة العلمية تتطور بمقياس اجتماعي عريض كجزء متماسك مع الحياة اليومية للناس وتتحول الى تعبير صادق عن نشاطهم.

وبهذا نختتم دائرة ملاحظاتنا عن العلاقات الجديدة بين الثقافة والحياة. فالفن والعلم والتكنولوجيا أصبحت هي القوة التي تشكل الحياة اليومية. وتتضح لنا هذه الحقيقة بصورة متزايدة مما لا يجعلنا الآن ننظر اليها على أنها من القوى المتعارضة مع الحياة الحقيقية. فإذا سرنا في هذا الاتجاه من التطور الموثوق بصدقه، فان الظروف المنبثقة منه تجعل من الحياة ثقافة ومن الثقافة حياة.

وتعميم الثقافة لا يتم على أرضها ولا يعتمد كلية على مؤسساتها وأدواتها ولو كانت في كفاية الإذاعة المسموعة والمرئية ، ولكن تعميم الثقافة يتم بعملية أساسية هي الثورة الاجتماعية التي يدرك الناس عن طريقها حقيقة المساواة في الحقوق المدنية ، ويحصلون على إمكانية النمو الذاتي ، في الوقت الذي يوثقون فيه عرى الخبرات الجماعية والأحاسيس والاتجاهات التي ترتبط بآمالهم في نمو الأمة كلها وانتعاشها.

صحيح أن النظر الى تعميم الثقافة بهذه الصورة يمدنا بالمعلومات عن الطبيعة الثقافية ، ويتضمن الوسائل المختلفة لتمثيلها واستيعابها ، غير أن مركز الثقل أصبح يتأرجح متجهًا نحو النشاط الفردي الذي يستمدّ إلهامه من خصائصه الفعالة الفردية والجماعية ، وهو الصورة الأساسية للمشاركة الفعالة في المجتمع الاشتراكي.

وفي ضوء ما سبق ، فان الكشف عن أهداف الثقافة العامة والمشتركة ، لا الثقافة الجماهيرية ، هو الاتجاه الرئيسي للنشاط الواعي في مجال الثقافة.

والصورة التي تقدمها الثقافة الجماهيرية هي صورة للحياة التي قبلت الانماط البورجوازية للاستهلاك والخضوع السلبي للمؤسسات التجارية التي تنظر الى الثقافة على أنها شيء يقتصر على التسلية التافهة. ومفهوم الثقافة العامة هو الحياة التي تكون الثقافة فيها عبارة عن مجموعة من القيم الهامة ذات الطبيعة الخاصة أو طبيعة تتصل بالحياة اليومية ، وخبراتها تستند الى عملية التطور المستمرة عند الانسان. كما أن مفهوم الثقافة العامة عبارة عن رؤية لوجود يتحد فيه الأفراد مع مصير الأمة في الأعمال الثقافية والمشاركة الفعالة فيها.

والثقافة الجماهيرية تعطي صورة من زدوذ الفعل المقننة والمكررة التي يُبحث فيها عبثًا عن معنى الحياة مما يبعث على السأم والتثبيط. والرؤية في الثقافة العامة ترتبط بالأمل في الانتصار على غرور الوجود وترتبط بالايمان بقيم الحياة التي تُختار والتي يلتزم بها.

إن مصير هذين النمطين من تعميم الثقافة سيوضع قطعًا في الميزان في المستقبل القريب. ولكن جميع الآمال الانسانية متضمنة في هذه الرؤية لعالم يغدو فيه العمل الخلاق ظاهرة عامة تتزايد بين الناس ، كما يصبح تعبيرًا عن حريتهم والتزامهم ، وأسلوبًا حقيقيًا للحياة البشرية التي يخلق فيها نشاط الانسان أشياء جديدة خارج نفسه وداخلها ، وبصفة خاصة بناءً على إدراكه للعالم والثقافة بطريقة اصيلة وجديدة.

وسائل الاتصال الجماهيرية
والخطوات الأولى على طريق التعلم

عندما تكلمنا على وسائل الاتصال الجماهيرية كأداة هامة للتعليم خارج المدرسة ، ركزنا على الطور من التعليم الذي نرى من الضروري أن نوسع فيه ونعمق من مشاركة الناس الاجتماعية المهنية عن طريق نشاط المدرسة.

ورغم ذلك نرى لزامًا علينا ، في ختام هذه الملاحظات ، أن نعالج مشكلة صعبة ولكنها تبشر بآمال كبيرة. هذه المشكلة هي : الى اي حدّ يستطيع التعليم الموازي أن يحل محل التعليم المدرسي؟

سبق أن ذكرنا أن كلاً منهما يمكن أن يحل محل الآخر في مجالات متعددة ، وأن ثمة قبولاً عامًا لامكان حدوث ذلك. ولكن عندما نقول ان التعليم خارج المدرسة يمكن أن يحل محل التعليم الأكاديمي ، فإن في هذه الصياغة توضيحًا لامكان حدوث ذلك بصورة أكثر راديكالية.

ومن الواضح أن للمدرسة مركزًا مسيطرًا بالقياس الى التعليم الموازي ، وانها تقوم بتنظيم عمليات التدريس تحت اشراف المعلمين. وللتعليم خارج المدرسة مزايا أخرى. فبدون ضمان أي عمل منهجي منظم وبدون أي إلزام فان هذا التعليم يلجأ الى الاهتمامات والجهود الشخصية. ويجب أن لا نقلل من أهمية هذه المزايا. التي هي من مميزات هذا العصر ، ولا يمكن الاستغناء عنها لتطوير المدنية. فالقرن التاسع عشر كان مشجعًا للتربية القائمة على التثقيف الذاتي ، رغم أنه لم يكن ليوفر للمتعلمين الذاتيين سوى كتيبات صغيرة كانت بعض الميادين التي تمتد من اللغة الى الكتب التقنية ، وعلى ذلك فان المعينات التعليمية لم تكن ميسرة في ذلك الوقت. ويعتبر القرن العشرين قرن التعلّم الذاتي ، لأن لديه أدوات أكثر تطورًا بكثير ، وهي وسائل الاتصال الجماهيرية.

ورغم ذلك فهناك من الوسائل ما يحتاج الى نظام دقيق مما يعوق احلال التعليم الموازي محل التعليم الأكاديمي على نطاق واسع. وهذا الوضع له نتائج بالغة الأهمية بالنسبة الى الدول النامية ، حيث يكون القيام بالأعمال التعليمية عن طريق المدرسة مكلفًا جدًا ، وحيث يكون استخدام وسائل الاتصال الجماهيرية مبشرًا بنتائج أسرع وأقل تكلفة وأكثر شمولاً. ومع ذلك يبقى هناك التناقض المؤسف ، وهو أن الانسان في الدول المختلفة اقتصاديًا لم يكتمل داخليًا من حيث تنظيم ذاته ، مما يجعل هذه العقبة معوقًا للتعليم الذاتي عن طريق استخدام وسائل الاتصال الجماهيرية.

ومع ذلك فان التغلب على هذه العقبة ليس امرًا مستحيلاً. فالتجارب التي

ربطت بين جهود المعلمين ووسائل الاتصال تدل على أنه يمكن الحصول على نتائج ممتازة في قطاع كبير من المجتمع وبتكاليف قليلة.

وهذا النموذج الذي يجمع بين قطاعي التعليم المدرسي واللامدرسي له اليوم صيغتان، وعلينا أن نقبل بهذه الثنائية في استراتيجية التطور للمستقبل.

في البلدان الغنية التي تنعم بنظام مدرسي متطور، يمكن ان نتوقع مشاركة أوسع لوسائل الاتصال الجماهيرية في الأعمال اليومية للمدرسة وفي التنظيمات الخاصة بالتربية مدى الحياة. أما البلاد النامية فانها تتجه نحو تنظيم معين داخل إطار النشاط الخاص بوسائل الاتصال الجماهيرية، وذلك باستخدام مراكز للمراجعة التربوية تتم فيها عمليات الاستشارة والضبط. وبينما نجد في الدول المتقدمة أن المدارس التي يتطلب العمل فيها استخدام الاذاعة المسموعة والمرئية تخلق فرصًا متزايدة لهذه الاذاعة ليمتد تأثيرها الى داخل جدران المدرسة أو خارجها، فاننا نجد في الدول النامية أن الاذاعة المسموعة والاذاعة المرئية تحتاجان الى وجود المدارس الكافية التي تستخدم هذا النشاط الاذاعي.

ان الاجابة عن السؤال الآتي: الى أي مدى وعلى أي نطاق يمكن اقامة هذه الشبكة الخاصة من مراكز المراجعة التعليمية التي تعتمد على الاذاعة المسموعة والاذاعة المرئية؟ لا يمكن الوصول اليها دون اجراء تحليل تفصيلي وواقعي يأخذ في الاعتبار الاختلافات الجغرافية والاقتصادية والعوامل الثقافية والاجتماعية. ومع ذلك فان هذا النظام المزدوج هو بالتأكيد نظام المستقبل.

ف. ڤ. جون*

البحث عن طرق بديلة في التعليم :
آراء في التعليم غير النظامي

قد يبدو لأول وهلة أن الدول المتقدمة أحوج من الدول النامية ذات النظم التعليمية التقليدية، الى البحث عن أنواع من الطلاب جديدة، ومواد دراسية جديدة، وطرق تعليمية جديدة. وهذا ما وردت الاشارة اليه على لسان أحد المربين الذي صرح في مؤتمر عقد بواشنطن في عام ١٩٧٥ لبحث «برامج التعليم المفتوحة» قائلاً «الواقع أننا نتجه الآن الى تعليم الكبار، بعد أن فرغنا من تعليم الصغار». ولكننا نقول ان قضية التعليم غير التقليدي في البلاد غير المتقدمة لا يجوز التعبير عنها بمثل هذه العبارات التي تتسم بالتهور. ذلك أن البحث عن طرق بديلة في التعليم هو جزء من البحث عن جودة التعليم.

والتعليم غير النظامي ليس بجديد في حد ذاته، على الرغم من أن أكثر ما يقال عنه يعد امرًا جديدًا. ذلك أن التعليم كان موجودًا قبل اختراع المدارس والجامعات. وانك لتجد اليوم، وفي أكثر البلدان تقدمًا في التعليم، أن المرء يكتسب الشطر الأكبر من تعليمه خارج نطاق المدرسة والكليات الجامعية. ولو أمكن وضع حصر شامل بالافكار والمهارات التي ينبغي ان يكتسبها انسان مثقّف وبالحقائق التي ينبغي عليه معرفتها، لكان من المفيد ان يتبين نسبة ما يتعلمه منها عن طريق التعليم النظامي. وفي وسعك أن تقول وأنت مطمئن أن هذه النسبة لن تكون كبيرة. واذا أمكننا أن نحسب نتائج التعليم المكتسبة، وجدنا أن ما يتعلمه المرء عن طريق التعليم غير النظامي يفوق

* ف. ڤ. جون (الهند)-نائب رئيس جامعة جودبور، ومحرر بمجلة كوست (بومباي). يكتب بانتظام زاوية تربوية بصحيفة «عصور الهند». من كتبه: «سياسة التعليم واللغة» و «الأستاذ الدائر» و «كوارث التعليم العالي» و «حرية التعليم».

عادة ما يتعلمه عن طريق التعليم النظامي. والواقع أن ثمة «برنامجًا تعليميًا خفيًا» خارج نطاق المدرسة هو أشمل بكثير من أي تعليم يتاح للانسان عن طريق المدرسة أو غيرها.

وترجع هذه الفكرة المثيرة الى أمرين بديهيين يغيبان عن بال المتحمسين للطرق التقليدية : أولها أنه لا يستطيع أحد أن يعلم غيره شيئًا وعلى كل انسان أن يتعلمه بنفسه ؛ وثانيهما أن التعليم موجود ومستمر في كل مكان ، شأنه في ذلك شأن قوة الجاذبية الأرضية. ولذلك يجب على المربين أن يضعوا هدفًا واتجاهًا للتعليم العرضي الذي لا يخضع لنظام مرسوم ، أو خطة موضوعة. وحين يفعل المربون ذلك قد يكتشفون أن كثيرًا مما يدرّس في التعليم النظامي يمكن اكتسابه عن طريق التعليم غير النظامي.

وبالاضافة الى الأسباب التي تدعو لاغتنام الفرص المتاحة للتعليم العرضي (أو غير النظامي) ، توجد اعتبارات أخرى تضطر البلدان الفقيرة على وجه الخصوص الى ارتياد آفاق التنمية التعليمية عن طريق التعليم غير النظامي. ومن أهم هذه الاعتبارات أنه قد تم التوسع في التعليم النظامي بقدر ما تسمح به الموارد البشرية والمادية ، وأن معظم الأقطار النامية تفتقر الى الموارد اللازمة للتوسع في التعليم النظامي أكثر من ذلك ، وكل مبالغ اضافية يمكن أن تتوافر لهذه الاقطار لا بد من رصدها لمواجهة نمو السكان. ولنذكر على سبيل المثال أن الدستور الهندي عند اقراره في عام ١٩٤٩ ، رسم للبلاد هدفًا متواضعًا وهو اتاحة التعليم الابتدائي لجميع الأطفال حتى سن ١٤ خلال عشر سنوات. ولكن تبين بعد انقضاء ١٦ سنة أن هذا الضرب من التعليم لم يتح لجميع الأطفال حتى سن ١١. وتعمل الحكومة الآن على تحقيق هذا الهدف الدستوري خلال العقد التاسع ، ولكن الانسان يلمس روح التشاؤم في كل التنبؤات الخاصة بهذا الموضوع.

بيد أن هذا الأمر لا يحتمل الانتظار لا في الهند ولا في غيرها من البلدان. ذلك أنه اذا أمكن أن نرسم خريطة للمناطق التي تعاني الجوع والمناطق التي تعاني الجهل في العالم كله ، لوجدنا أن المناطق المحرومة من الطعام والمناطق المحرومة من التعليم تكاد تكون واحدة. وماذا يعني ذلك؟ انه يدل على أن ثمة صلة بين التعليم وقدرة البلاد على توفير القوت الأساسي للسكان.

وقد كان الشعور العام بهذه الحقائق هو السبب في البحث عن طرق بديلة في التعليم. وهناك اتجاهان في هذا الصدد : اتجاه يدعو لاضافة برامج غير نظامية الى التعليم النظامي لاتاحة التعليم للمتعلمين الجدد ، واتجاه آخر يدعو لمراعاة ما يقوله المربون المنادون بالغاء المدرسة ، وما يقوله نقاد التعليم النظامي عن قصور الطرق

التعليمية التقليدية. وقد ازداد الناس ارتياباً في فائدة النظم التقليدية الجامدة لما رأوه من عجز هذه النظم عن مقابلة التغييرات التي طرأت على الاقتصاد ومتطلبات العمل، بتغييرات مماثلة في المناهج الدراسية، والبرامج التجديدية للذين تعلموا من قبل. وقد أصبح الارتباط واضحاً بين ما تعلمه المدارس والجامعات وما تتطلبه الحياة.

وقد أدى هذا الى طرح التساؤلات الأساسية الآتية: ١) هل ثمة حاجة الى مدرسة أو كلية جامعية لتدريس ما يتعلمه الناس الآن؟ ٢) هل ما يتعلمه الناس في هذه المدارس والكليات يتطلب كل هذا الوقت وهذه النفقات؟ ٣) أليس ثمة أشياء أخرى يمكن بل يجب أن يتعلمها الانسان؟ ٤) أليس ثمة طرق تعليمية أخرى غير الطرق التقليدية؟ ٥) ألا يوجد أشخاص آخرون غير المدرّسين الفنيين يمكن أن يتعلم الانسان منهم؟ ٦) ألا يوجد أصناف من المتعلمين يتجاهلهم النظام التقليدي ان لم يثبط هممهم؟

ومن هذه الأسئلة وما شابهها وُلدت فكرة «المجتمع المتعلم»، وقد أسدلت هذه الفكرة ستار النسيان على التعليم التقليدي الذي يقضي الانسان في ظله ثلث عمره في عالم الدراسة، ويقضي البقية في عالم العمل. ولا تهدف فكرة المجتمع المتعلم الى تجديد معلومات المتعلمين فحسب، بل تهدف أيضاً الى ما هو أسمى من ذلك بكثير، أي اتاحة الفرصة لكل فرد لكي ينمّي أعظم موهبة منحها الله اياه وهي ملكة «الفهم». والواقع أن فكرة المجتمع المتعلم هي أكثر من مفهوم تعليمي: انها مثال أعلى اخلاقي وروحي.

واذا تحولت هذه الفكرة الى حقيقة عملية مباشرة تجلت في صورة طرق تعليمية غير نظامية، وبخاصة للأصناف الجديدة من المتعلمين، كالطلاب غير المتفرغين، والعمال الذين يمارسون العمل طول الوقت، والمحالين الى التقاعد. ويشكل الكبار أغلبية طلاب التعليم غير النظامي في البلدان المتقدمة التي جاوز الكثير من برامجها مرحلة الانطلاق. ومتوسط سن الذين يدخلون في «عقود تعليمية» بكلية «امباير ستيت كوليج»، بولاية نيويورك هو ٣٣ سنة. وكان متوسط السن ٤٠ سنة بين ألف طالب نبراسكي (نسبةً الى ولاية نبراسكا بأميركا) قيدوا أسماءهم بجامعة «ميد أميركا» في ١٩٧٥. ويتراوح سن أغلب الطلاب «بالجامعة المفتوحة» في المملكة المتحدة بين ٢٥ و ٤٥ سنة، وان كان متوسط السن في هبوط مطرد.

ومعظم البلدان النامية في أمس الحاجة الى التعليم الابتدائي والثانوي، بحيث لا يبقى من مواردها رصيد لتعليم الكبار. وعندما يتاح لهذه البلدان أن توفر بعض الأموال للانفاق على التعليم غير النظامي، كالتعليم بعد المرحلة الثانوية للكبار، كما هو الحال في

كينيا وايران، فان هذا التعليم ينصرف الى رفع الكفاية المهنية لمعلمي المدارس، وبذلك يصبح هذا التعليم جزءًا من تنمية التعليم المدرسي الحكومي. وحتى اذا رصدت بعض الاعتمادات لتعليم الكبار برامج معلمي المدارس، وجدنا كثيرًا من أولياء الأمر يشعرون بأن المال الذي ينفق في هذا السبيل انما هو مال ضائع وان ترددوا في اعلان ذلك صراحة، كما فعل أحد الوزراء في احدى الولايات الهندية. ومن الثابت أيضًا أنه قلما يشعر الكبار في بلاد كالهند بأي حافز لاكتساب المزيد من التعلم. وليست كثرة الطلاب المقيدين بالفصول المسائية في الجامعات ودروس المراسلة دليلاً على حب العلم، فقد يكون هدفهم من ذلك هو مجرد الحصول على احدى الدرجات الجامعية، تلك الدرجات التي لا تزال مقرونة بعدد من المزايا التي لا تمت بأي صلة للكفاية العقلية أو المهنية. والواقع أن الاقبال على التعلم الصحيح سواء في البرامج النظامية وغير النظامية لن يصبح عامًا الا عندما ترتبط الأهلية للعمل بكفايات ومهارات محددة، لا بمجرد الدرجات الجامعية.

ومن أسباب فشل برامج تعليم الكبار في كثير من الدول النامية تعليمهم بالطريقة التي يتعلم بها الأطفال. ويرجع الفضل في نجاح «باولو فرير» في برامج محو الأمية بين الكبار في البرازيل ثم في شيلي الى ربطه مكافحة الأمية بمكافحة الظلم الاجتماعي الذي يعانيه الكبار. ويتجلى هذا المعنى من خلال كلامه في كتابه «تربية المظلومين».

ولا يتوقف التعليم غير النظامي على الوسائل التكنولوجية الحديثة كالتلفاز والحاسب الألكتروني (الكمبيوتر). ولو صح هذا الاعتماد لما تمتعت البلدان النامية بثمرات التعليم غير النظامي، اذ أن مستوى التنمية العلمية والصناعية فيها غير كاف الآن لتوفير هذه الوسائل التكنولوجية على نطاق واسع. ثم ان النفقات ستكون فادحة بحيث تحول دون استخدامها. وانك لتجد حتى في البلدان المتقدمة تكنولوجيًا ان ثمة حدودًا صارمة للتعليم من خلال التلفاز والحاسب الألكتروني. ولذلك توصف التكنولوجيا التعليمية بأنها حلّ يبحث عن مشكلة.

وقد أكدت لجنة «شرام» التي وضعت الخطط لجامعة كل انسان باسرائيل في ١٩٧٢ هذه النقطة حيث قالت ما نصه: «ان المزيد من أجهزة التلفاز، والمزيد من أجهزة المذياع، والمزيد من الأفلام، والمزيد من الحديث عن التعلم أيًا كان نوعه، كل ذلك لم يحل المشكلات التعليمية الأساسية في أي مكان بالعالم. ذلك لأن الحلول لا تكمن في الوسائل المذكورة، وانما تكمن في التعليم الذي من أجله تستخدم هذه الوسائل، كما تكمن في النظم التعليمية التي تعد هذه الوسائل جزءًا منها». ولا تزال الكلمة المطبوعة هي أقوى الأدوات التعليمية حتى الآن. والأداة الأخرى في برامج

التعليم المفتوحة التي تضارع الكلمة المطبوعة هي التعلم التجريبي أو البعد التعليمي للعمل الفعلي الذي يتم أداؤه. والجديد في برامج التعليم المفتوحة هو الطريقة التي يستخدم بها المجتمع نفسه كوسيلة من وسائل التعليم، وهذا أمر بعيد كل البعد عن الصور المتلفزة التي تنقل بالأقمار الصناعية، وعن الحاسبات الالكترونية.

أذكر أنني كنت اتحدث في مكتب عميد كلية «روكلاند كوميونتي» بالجزء الشمالي من ولاية نيويورك في نيسان/أبريل الماضي، فرأيت على الحائط اعلانًا كتب عليه هذا العنوان بخط عريض «أوم حلو أوم» (ohm sweet ohm) فظننت بادئ الأمر أن هذا اعلان من جماعة «هير — كريسيا»، وان كلمة أوم (وحدة المقاومة الكهربية) الواردة في الاعلان هي تورية عن كلمة (home) وعن كلمة (om) التي تستعمل تعويذة سحرية عند هذه الجماعة. ولكن تبين لي أن الاعلان المذكور ليس سوى اعلان عن منهج دراسي في الكهرباء تقدمه الكلية المذكورة للدارسين.

وقد قامت هذه الكلية باجراء مسح شامل للجهات التي يمكن الافادة منها في مجال التعليم كالمستشفيات، والمدارس، والمؤسسات الصناعية، ودور الأعمال. وجميع التجارب المعملية تجري في المؤسسات الصناعية الموجودة بالبلدة وما جاورها، ولما كانت هذه المؤسسات بحاجة الى العمال المدربين فانها تضع كل أجهزتها ومعداتها تحت تصرف الكلية عن طيب خاطر، كما تعهد الى موظفيها بالمشاركة في مهمة التعليم بعض الوقت. وللكلية في منطقة صفرين (suffern) مجموعة كبيرة من المباني تضم مركزًا لوسائل الاتصال به مكتبة وأستديو للتلفاز، ومركز للتعليم. ولهذا أيضًا مبان منشأة على مساحة يبلغ نصف قطرها عشرة أميال، منها كلية أنشئت على طراز جديد تمامًا يطلق عليها اسم «الكلية الداخلية»، ولو أن سقراط كان حيًا لأسعده الالتحاق بها. وتضم هذه الكلية ١٤٠ طالبًا يدرسون الفلسفة، وعلم النفس، والرياضيات، والآداب، والفنون، على نحو لا يخضع لنظام معين، ولكن الدراسة تسير بطريقة دقيقة. وقد رأيت كيف يتعاون المجتمع والكلية في روكلاند في مجال التعليم، وتذكرت كيف كان د. الكسندر شور رئيس معهد التكنولوجيا بنيويورك يصف المباني الجامعية التقليدية التي يحتشد فيها مئات الألوف من الطلاب والمدرسين بأنها أصبحت لا تتفق مع روح العصر.

ويجدر بنا أن ننقل هنا عبارات د. شور بالتفصيل حيث قال: «لو أخذنا ملايين الشبان الذين يتعلمون في الكليات الأمريكية اليوم، وأجزنا لكل منهم أن ينقطع عن الدراسة فترة قصيرة أو فترتين خلال مدة التعليم العالي لكي يتاح لهم أن ينغمسوا في ميدان الحياة، ويتعلموا عن طريق ممارسة العمل، أو يقوموا بأداء بعض

الخدمات الانسانية الحيوية ، لكان خريجو الجامعات أفضل مما هم عليه الآن ، وكان المجتمع أحسن حالاً مما هو عليه ، وبالتالي يتسنى لنا أن نكسب ١٨٠ مليون دولار في صورة رأس مال بشري نحن في مسيس الحاجة اليه . ان لدينا طلابًا في هذه الولاية يجلسون في حجر دراسية معقمة ، ويتعلمون من الكتب أحوال الأطفال المتخلفين وطريقة مساعدتهم ، في الوقت الذي تعاني فيه مدرسة «ويلو بروك» للأطفال المتخلفين نقصًا في المدرسين الأكفاء. الحق أنه يجب علينا أن نتعلم من تجربة الصين ، لقد أعادت الصين بناء نفسها بهذه الطريقة».

ويقول د . شور ان «التكنولوجيا التي تتراوح بين وسائل النقل الجيدة وشرائط الكاسيت التلفازية يمكن أن تحطم نهائيًا فكرة تركيز التعليم داخل جدران المباني الجامعية والمدرسية . اننا نستطيع الآن أن نستبدل بالمباني الجامعية كل امكانيات المجتمع من أجنحة المستشفيات الى معامل الأبحاث في الشركات الكبرى حيث يوجد غالبًا علماء أفضل ، كما يوجد دائمًا معدات وأجهزة أحسن مما يوجد في الجامعات نفسها» .

إن الافادة من امكانيات المجتمع في مجال التعليم من شأنها أن تصحح اتجاهين متعارضين : أولهما الافراط في استخدام الوسائل التكنولوجية دون الاتصال البشري بين المدرس والطالب ، وبين الطلاب أنفسهم . والاتجاه الآخر – وهو مضاد للأول – يجعل التعليم أمرًا يتطلب جهودًا مكثفة في المجتمع الحديث ، ويحتاج الى استخدام عدد كبير من المدرسين الاكفاء المتفرغين الذين لا يمكن أن يتوافر منهم عدد كاف أبدًا . وتقضي الحكمة بتنويع طرق التعليم ، والافادة من المدرسين الموهوبين من غير المعلمين الفنيين (كل انسان هو مدرس خفي) ، وتشجيع برامج الدراسة المستقلة .

واذا علمنا أن الوضع الاقتصادي في بعض الدول النامية كالهند ، بل في بعض الدول المتقدمة كالولايات المتحدة ، لا يستطيع استيعاب جميع خريجي الجامعات الذين تعلموا بالطرق التقليدية ، جاز لنا أن نتساءل : هل ثمة داع للاستعانة بالطرق التعليمية غير النظامية في التعليم العالي الى جانب الطرق النظامية الحالية ؟ انني أذكر في هذا الصدد أنه عقدت منذ بضع سنوات ندوة للبحث في إمكان انشاء جامعة مفتوحة في الهند ، فسأل أحد الوزراء عن حكمة اللجوء الى الطرق التعليمية غير التقليدية لتخريج المزيد من الطبقة الممتازة ، أي خريجي الجامعات ، في حين تحتاج البلاد الى المزيد من مكافحة الأمية ، والمزيد من التعليم الثانوي .

ولكن اذا امتنعنا لهذا السبب عن السير قدمًا ببرامج التعليم المفتوح كان ذلك معناه أننا نعطي المتنفعين بالنظام الجامعي التقليدي مزايا «المؤسسة المغلقة» (التي لا

تستخدم سوى العمال التقابيين)، بمعنى أن نجعل التعليم مقصورًا ومغلقًا على الفئة الممتازة من الطلاب الذين تتوافر فيهم شروط خاصة، ونحرم من عداهم من هذا التعليم. وجدير بالذكر ان مثل هذه السياسة لا تساعد على التخفيف من أزمة البطالة بين المتعلمين. وهل وسائل التعليم المفتوح تزيد المشكلة تفاقمًا؟ لعل خير اجابة عن هذا السؤال أن نبحث: هل ثمة ضرر يعود على المتعلمين من الطرق غير النظامية.

ان البطالة بين المتعلمين لا يمكن أن ترجع الى التعليم، نظرًا لأنها توجد أيضًا بين غير المتعلمين (وهي بطالة قلما نسمع عنها لأن غير المتعلمين لا يرفعون عقيرتهم بالشكوى من البطالة كما يفعل المتعلمون)، وانما ترجع الى أن الوضع الاقتصادي والنظام الاجتماعي يجعلان البلاد عاجزة عن استخدام الأيدي العاملة الماهرة. بيد أن المسؤولية تقع في النهاية على عاتق المتعلمين أنفسهم. ومن غير المتعلمين يمكن الاعتماد عليه في اصلاح الوضع الاقتصادي واقامة نظام اجتماعي عادل؟ وظاهر أن التعليم الذي تلقنوه لم يؤهلهم للاضطلاع بهذه المهمة السامية. يضاف الى ذلك أن شطرًا كبيرًا من تعليمهم لا يمت بصلة لاحتياجات الحياة المعاصرة، ولا للكفايات والقدرات اللازمة لمزاولة الأعمال العادية. والواقع أن كثيرًا من هؤلاء الذين تلقوا التعليم النظامي في حاجة الى أن يتعلموا من جديد. وهذا يصدق على كثير من الذين يزاولون ضروبًا مختلفة من العمل.

وحيال هذه الظروف لا يصعب علينا أن نرى الأبعاد الجديدة التي يمكن أن تكتسبها التنمية التعليمية عن طريق الوسائل غير النظامية. فطلاب التعليم غير النظامي يختلفون من وجوه هامة عن الشبان الذين يحتشدون في الكليات الجامعية لأنهم لا يجدون مكانًا آخر يذهبون اليه، فهم يختارون مما يتعلمونه، ويشاركون في وضع المناهج والمقررات الدراسية في كثير من البرامج الدراسية كبرامج «العقود التعليمية» وبرامج «الجامعة بدون أسوار» في الولايات المتحدة.

وكثير من البرامج يساعد الطالب على رفع كفايته الفنية في المهنة التي اختارها لنفسه. وأوسع البرامج انتشارًا في التعليم غير النظامي برامج إعداد المدرسين في أثناء الخدمة. على أن جميع البرامج ليست ذات صبغة فنية، فبعضها – حتى في البلدان النامية التي لا يستطيع أن تقدم مثل هذا الترف العلمي – يهدف الى تنمية العقل والوجدان، أو اذا جاز لنا استعمال هذه العبارة المضحكة الى حد ما يهدف الى تحصيل العلم حبًا لذاته. والمهم في الأمر هو الاعتراف بأن التعليم غير النظامي، سواء أكان مهنيًا أم حرًا، ليس مماثلاً لما تقدمه البرامج التقليدية. فالسمة المميزة له هي – على حد قول د. صمويل كود – أنه «يجعل الطالب في المكان الأول من الأهمية،

والمؤسسة التعليمية في المكان الثاني ، ويقدم حاجة الطالب على مصلحة المؤسسة ، وينوّع الفرص الفردية بدلاً من اتباع نظام موحد ، ويضحي بالوقت والمكان ، بل بشروط البرامج الدراسية ، في سبيل كفاية الطالب بل في سبيل أدائه اذا أمكن ذلك». وفي وسعنا ان نضيف الى ما تقدم ذلك التحذير الذي أورده د. كود بعد الفقرة السابقة ، قال : «اذا لم نحرص على حماية الحرية التي يتيحها التعليم غير النظامي فانه قد يكون – بدون قصد – وسيلة للتهاون في الدقة البالغة التي يراعيها التعليم النظامي ، بل قد يكون وسيلة للدجل والاحتيال».

ومن الاعتراضات التي تُوجَّه أحيانًا الى برامج التعليم غير النظامي اعتراض يدحض نفسه بنفسه ، لأنه ينصب ايضًا على التعليم النظامي. وخلاصة هذا الاعتراض أن بعض المناهج والمواد الدراسية التي يعالجها التعليم غير النظامي كالسياحة أو تصميم الكتب أو الاعلانات ليست بحاجة الى أن تدرس في كلية خاصة. صحيح أن الانسان يستطيع أن يتعلم الكثير مما يعود عليه بالفائدة دون ما حاجة الى أن يتكلف نفقات الالتحاق باحدى الكليات ، ولكن اذا أنعمنا النظر في الأمر وجدنا أن هذا الاعتراض ينصب على كثير من المناهج الحالية في التعليم النظامي.

وهناك مشكلتان ترتبط إحداهما بالأخرى ارتباطًا وثيقًا : احداهما التساهل في مراعاة الضوابط والمعايير الدقيقة ، والثانية صعوبة التقويم السليم لأعمال التلميذ ، وبخاصة في المجالات التي لا توجد فيها ضوابط ومعايير متفق عليها لقياس كفاية الطالب. وهاتان المشكلتان تتمثلان في التعليم التقليدي أيضًا. والواقع أن من أسباب البحث عن طرق تعليمية بديلة هبوط المعايير الأكاديمية في النظام التقليدي. ولكن لما كان التعليم النظامي جديدًا في الميدان فانه لا يستطيع الارتكاز على تقاليد موروثة. ولذلك فان حقل التعليم تتناثر فيه أنقاض البرامج غير النظامية التي فشلت بسبب الافتقار الى الدقة التي تمتاز بها البرامج التقليدية. وقد لاحظ رتشارد غرانات في دراسة له أن النمو السريع للبرامج غير النظامية والدرجات العلمية التي تمنح للمنتسبين قد محت الفروق بين الدرجات القانونية والدرجات الزائفة. وحذر المؤلف بقوله : (ان مصانع الدبلومات[1] التي تستهدف الربح تستغل حركة التعليم المفتوح ، فتمنح الجمهور درجات علمية عديمة القيمة). ولحسن الحظ لا يوجد هذا الخطر في البلدان النامية

---

١. مصنع الدبلومات : هذا اصطلاح فني معناه معهد للتعليم العالي غير خاضع لاشراف الحكومة أو هيئة فنية ، ويمنح دبلومات زائفة أو دبلومات عديمة القيمة ، لعدم وجود معايير وضوابط دقيقة لمنحها.

حيث تتولى الدولة اعتماد الدبلومات العلمية. ولكن لم تظهر كل الحكومات القدرة على مقاومة ضغوط الجماهير لتخفيف شروط منح الدرجات العلمية. على أن هذا ضرب من الاهمال يصيب البرامج النظامية وغير النظامية على السواء. وخير ضمان هو نزاهة رجال التعليم ويقظتهم.

والمشكلة التي تتصل بذلك، وهي التقويم الدقيق لأعمال الطالب، هي مشكلة يعرفها المعلمون في النظام التقليدي، فيهتمون بها أو لا يأبهون لها طبقًا لدرجة اهتمامهم بالناحية العلمية. واذا استثنينا برامج التعليم الخاصة بالدرجات العلمية التي تمنح للمنتسبين بعد الامتحان، والتي يبدو التساهل فيها واضحًا الى درجة تهدم النظام من أساسه، وجدنا أن التعليم غير النظامي يعنى بتقدير أداء الطالب بصفة مستمرة، وعادة يضاف الى ذلك قيام الطلاب بتقدير أعمالهم بأنفسهم. وقد عبرت عن هذا المعنى بأسلوب لطيف نشرة «الكلية الداخلية» في روكلاند، فقالت «يحدث التقويم عندما تشتد الحاجة اليه، أي عندما يستطيع المتعلم أن يُقوِّم التقويم، ويستجيب له، ويغير (أو لا يغير) ما يعمله». وهذا يخالف بشدة النظام التقليدي حيث لا تقاس النتائج في العادة – اذا قيست – الا بعد فوات الأوان. ويلاحظ في التعليم غير النظامي أن ما يتسم به هذا التعليم من طابع الحرية يجعل التقويم المستمر أمرًا واجبًا، ويدعو للتصحيح المستمر لأخطاء الطلاب، ومعالجة مواطن النقص فيهم. وهذه ميزة واضحة على امتحانات «الموت المفاجئ» في النظام التقليدي. والواقع أن ملف الأوراق الفردية لأداء الطلاب الذي يحتفظ به في نظم التعليم المفتوح من شأنه أن يساعد على الحد من الهوى والتساهل بين القائمين بالتقويم. على أن المشكلة قائمة مع ذلك، اذ أنه ليس من السهل – مثلاً – تقدير التجارب العلمية. ولذلك سوف تظل مشكلة التقويم من المشكلات التي يجب بحثها بصورة جدية في أي نظام من نظم التعليم المفتوح.

تيم سمكنس*

تخطيط التعلم غير النظامي :
استراتيجيات وعوائق[1]

إن الوثائق والمنشورات التي تعالج موضوع التعلم غير النظامي في البلدان النامية وافرة جدًا في الوقت الحاضر. فلقد كتب الكثير عما يحد من إسهامات التعلم النظامي في تحقيق الأهداف القومية وعن المميزات العديدة التي قد تصبح حقًا أو مطلبًا شرعيًا نتيجة تطبيق البرامج غير النظامية المرسومة رسمًا محكمًا وخاصة في سياق التأكيدات الحالية على التنمية الريفية ، والعمالة وتكافؤ الفرص. ولقد أعد عدد كبير من دراسات الحالة لبرامج معينة في العديد من الدول.

وينطوي المضمون الأساسي الرئيسي للكثير من هذه الدراسات على ان ثمة حاجة ماسة في معظم الدول النامية الى إعادة توجيه جذرية لأولويات التعلم القومي ، وأن مثل هذا التوجيه يحتمل أن يكون قد قدم بصورة دقيقة نسبيًا بحيث يتم فعلاً تخطيط وتنفيذ التغيرات المقترحة. ومع ذلك فان مثل هذه النظرة قد وضعت على أساس نظرة فنية هامة لاجراء التخطيط الذي يأخذ في اعتباره القليل من المعارف عن السياق السياسي الاجتماعي الذي يتغيّر فيه التعلم. ونستعرض في هذا المقال عددًا من الوسائل التي يمكن أن يقدم بها التعلم غير النظامي في استراتيجيات التعلم القومي ، كما اننا نوضح بعض المشكلات التي يحتمل أن تُثار اذا لم يأخذ المخططون في حساباتهم بدرجة كافية مجمل العوائق والقيود التي يعمل في إطارها واضعو السياسة التربوية.

---

* تيم سمكنس (المملكة المتحدة) – اختصاصي في تعليم الكبار وفي التخطيط التربوي. أستاذ في إدارة التعلم بالمعهد البوليتكنيكي بمدينة سيفلد بانكلترا.

١. هذا هو النص المعدل للباب الخامس لكتاب :
T.J. Simkins, *Non-formal education and development: some critical issues* (Monograph 8), Department of Adult and Higher Education, University of Manchester, 1977

ان أبسط وسيلة لتناول مشكلة تخطيط التعليم غير النظامي تقوم بالطبع على عدم إجراء تغيير رئيسي في البنية التعليمية بحيث يستمر نظام التعليم التقليدي سائدًا ، مع بذل محاولات متزايدة لايجاد الطرق التي يمكن عن طريقها إدخال برامج صالحة للتعليم غير النظامي من أجل تعزيز فاعلية النظام التعليمي ككل. ولقد جاء في كلمات كلاوي قوله : «ما هو مطلوب الآن هو دعم وتقوية برامج التعليم خارج المدرسة وإدخال برامج جديدة محكمة التخطيط – وثورية عند الحاجة ... وهذا التشديد على التعليم خارج المدرسة لا يعني التقليل من أهمية التعليم النظامي ، ولكنه يعني ان فرص التعليم ينبغي ان توسّع وان تُتاح لنسبة أكبر من السكان»[٢].

ان مثل هذا المفهوم يبرز «عمل المدرسة غير المستكمل»[٣] ويعتبر التعليم النظامي والتعليم غير النظامي شريكين يحتاج كل منهما للآخر. وفي هذا السياق يعزى غالبًا للتعليم غير النظامي ادوار ثلاثة : انه يستطيع أولاً ان يكمل التعليم المدرسي ، عبر نشاطات لا مدرسية مخصّصة للتلاميذ من مثل الاندية الريفية للشباب ، او من خلال نشاطات تعليم الكبار من أجل زيادة دعم الآباء للمدارس. ويمكنه ثانيًا ان يقوم مقام التعليم النظامي بان يقدم إعدادًا مهنيًا للشبان الذين تركوا المدرسة في وقت مبكر او إعدادًا اثناء الخدمة لتزويد تاركي المدرسة بالمهارات العملية الضرورية في الصناعة. وأخيرًا ، تستطيع برامج التعليم غير النظامي ان تشكّل بديلاً صالحًا عن التعليم المدرسي في بعض الميادين المحددة ، مثل محو الأمية ، خاصة عندما تكون موارد التوسّع بالتعليم النظامي محدودة. وتبعًا لهذا المفهوم فان برامج التعليم خارج المدرسة سوف تشكّل عنصرًا مكمّلاً يضاف إلى وسائل التعليم النظامي القائمة التي ستستمر في النمو في حالات كثيرة. والواقع أن احدى المشكلات التي نجدها في معظم الدراسات حول التعليم غير النظامي نقص الموارد المخصصة لبرامج التعليم خارج المدرسة[٤] والحاجة الى زيادتها. والتخطيط في هذا السياق يفرض علينا ان نجدّد بشكل حسّي ملموس برامج التعليم غير النظامية القادرة على تدعيم فعالية النظام التربوي في جملته.

---

٢. I.A. Callaway, «Frontiers of out-school education», dans C.S. Brembeck et T.J. Thompson, *New strategies for educational development: a cross-cultural search for non-formal alternatives*, p. 16, Lexington Books, 1973

٣. P.H. Coombs, R.C. Prosser et M. Ahmed, *New paths to learning for rural children and youth*, p. 27 à 29, International Council for Educational Development, 1973

٤. P.H. Coombs et al., *op. cit.*, p. 70; P.H. Coombs et M. Ahmed, *Attacking rural poverty: how non-formal education can help?* p. 22-24, Johns Hopkins University Press, 1974

ومثل هذه التحاليل وافرة في الدراسات التي تعالج موضوع التعليم غير النظامي وهي تزوّد القارئ برؤى مفيدة. غير انها تستند الى فرضية رئيسية مشكوك فيها في ظل الأوضاع التي تسود العديد من المجتمعات النامية. اذ انها، من خلال نظرتها التوسعية، تميل الى التسليم بان الموارد الاضافية ستكون متوفرة بالقدر الكافي لمواجهة الحاجات. ولكن إمكانات التوسّع تتضاءل بسرعة، فما تستمر نسبة الميزانيات الوطنية المخصّصة للتربية في تزايد مطّرد. صحيح ان بالامكان ايجاد موارد تمويل أخرى للتعليم خارج المدرسة، وبخاصة في القطاع الاقتصادي الخاص، غير ان من المرجح أن كل زيادة ملموسة للموارد الحكومية المخصصة للتعليم غير النظامي لا بدّ وأن تتم على حساب التعليم النظامي. وكل تفكير مخالف يكون من باب الخيال. فمن المشكوك فيه ان تقوم في العديد من المجتمعات «تشكيلة واسعة من البرامج غير النظامية دون ان تدخل في تنافس مع التعليم النظامي من حيث تخصيص الاعتمادات المالية»[٥]. فالنقص في الموارد قد بلغ درجة من الخطورة تجعل أشكال التعليم الأخرى غير النظامية منافسة للتعليم النظامي على اقتسام الموارد المالية.

وفي مثل هذا الوضع، لن يكون بالامكان على الأرجح تخصيص القدر الكافي من الموارد الاضافية للتعليم غير النظامي ما لم يحصل تحوّل أساسي في أولويات قطاع التعليم، بحيث تظهر بوضوح ودون أي لبس أهمية التعليم غير النظامي. ولنعرض الآن للظروف التي يمكن ان يتم في ظلها مثل هذا التحول في سلّم الأولويات.

ولعلّ الحافز الأقوى يكون مبعثه الوعي الكافي لحقيقة راهنة مؤداها أن الفجوة بين الطلب على وسائل التعليم الاضافية والعرض من الموارد المتاحة كبيرة إلى حدّ يجعل انتهاج استراتيجية تربوية جديدة الحلّ الوحيد الممكن. وإحلال مثل هذا البديل محل الجهود التي تبذل للوفاء، عبر التعليم النظامي الباهظ الكلفة، بجميع احتياجات المجتمع التربوية يتم بحثه اليوم على نطاق واسع تحت مفهوم ما يسمّى «بالتعليم الأساسي». وهذا الموضوع يحتل مركز الصدارة في تفكير البنك الدولي حول التنمية التربوية وفي اهتمامات اليونسكو. فلقد جاء في تقرير البنك الدولي ما نصه: «ينبغي تصميم نظم التعليم والإعداد بشكل يسمح للطبقات الشعبية التي لم يطالها نمو القطاع الحديث بالمشاركة في عملية التنمية كعمّال أكثر انتاجًا – وذلك بجعلهم قادرين على القيام بدورهم كمواطنين، وكأعضاء في أسرهم، وكقادة وأعضاء في مجموعات تشارك في الأعمال التعاونية للمجتمع وفي نشاطات أخرى مشابهة. وهذا يعني، بعد

P.H. Coombs et M. Ahmed, *op. cit.*, p. 247

التحليل الأخير ، ان جميع قطاعات السكان ينبغي ان تحصل ، بشكل أو بآخر ، على تعليم وتدريب حينما تسمح الموارد بذلك ، وبمقدار ما تقتضيه مسيرة التنمية»[٦].

ومن ثمّ صدرت التوصية التالية : «ينبغي على السياسات التربوية في السبعينات أن تضع في المقام الأول من أهدافها الاستراتيجية تعميم التعليم الابتدائي ، وذلك باشكال متنوعة تبعًا للامكانات والاحتياجات»[٧].

هذا وللتعليم الأساسي تفسيرات ومفاهيم شتى : فمن الواضح ان المرحلة الأولى من التعليم الابتدائي ، في العديد من المجتمعات ، هي العنصر الرئيسي ، وان لم يكن العنصر الوحيد. ويصف فيلبس الوضع على الشكل التالي : «يُفهم بتعليم «الدرجة الاولى» او بالتعليم «الأساسي» التعليم الابتدائي المعطى في المدرسة ، وبخاصة القسم الأولي من المرحلة الابتدائية عندما تكون مرحلة طويلة ، مضافًا اليه العمل التعويضي عبر التعليم غير النظامي الذي يستهدف الشبان الذين لم يكملوا التعليم المدرسي الضروري . والمقصود هو الوفاء بالحدّ الادنى من الاحتياجات التعليمية الأساسية التي تمكّن الفرد من القيام بدوره في مجتمعه وبيئته الطبيعية»[٨].

وتختلف استراتيجيات التعليم الأساسي من مجتمع إلى آخر تبعًا للاحتياجات والموارد. ففي المجتمعات النامية التي يكون فيها دخل الفرد ومعدلات التسجيل في المدارس الابتدائية مرتفعة نسبيًا ، يغدو من الممكن تحقيق التعليم الأساسي لجميع الأطفال (ولكن ليس للشبان والكبار غير المتعلمين) في مستقبل متوقع عن طريق تعميم التعليم الابتدائي . غير ان هذا الاختيار لن يكون متيسرًا لعدد كبير من البلدان الفقيرة ، إذ ان ذلك يفرض عليها إقامة «تعليم تكميلي – لا تعليم منافس للتعليم المدرسي – غايته إعطاء تعليم وظيفي مرن واقتصادي لأولئك الذين لا يستطيع التعليم المدرسي ان يصل اليهم أو لأولئك الذين تسرّبوا منه»[٩].

ولكن أيًا كانت الاستراتيجية المعتمدة ، فانها لا بدّ وان تنطوي على عدد من الخصائص الضرورية . فعليها أولاً أن تؤمن مستوى أدنى من التعليم لجمهرة واسعة من السكان ، أي عليها ان تطال جميع الأطفال الذين هم في سن الدراسة ، فضلاً عن الشبان والكبار الذين لم تتح لهم في الماضي فرصة الحصول على تعليم ملائم . وعلى

---

٦. *Education sector working paper*, p. 14 et 15, Banque mondiale, 1974

٧. *Apprendre à être*, p. 218, Paris, Unesco/Fayard, 1972

٨. H.M. Phillips, *Basic education: a world challenge*, p. 6, Wiley, 1975

٩. Banque mondiale, Education sector working paper, *op. cit.*, p. 29

ذلك ، فحتى في المجتمعات التي يمثل فيها التعليم الابتدائي الشامل هدفًا ممكن التحقيق ، لا بدّ من إكمال هذا التعليم بأنماط أخرى من البرامج التربوية.

ومن ناحية ثانية ، يصمّم التعليم الأساسي للاطفال والشباب والكبار على أساس أنه تعليم نهائي بالنسبة إلى معظم المتعلمين. ولذا ينبغي تنظيم هذا التعليم بحيث يستجيب «للحدّ الأدنى من الاحتياجات الأساسية في مجال تحصيل المعارف» — لدى الجماعات المستهدفة. وتحدد هذه الاحتياجات ، لا على أساس ان المتعلّم سيتابع دراسته داخل النظام التعليمي ، بل في ضوء المعارف والمهارات والمواقف التي يحتاج اليها الفرد للمشاركة التامة والناجعة في حياة المجتمع. ويختلف هذا الحدّ الأدنى من الحاجات بين مجتمع وآخر وحتى داخل المجتمع الواحد (مثلاً بين المناطق الحضرية والمناطق الريفية ، او بين مناطق ريفية ذات طابع مختلف) ؛ وتتناول الفوارق توجيه التعليم المُعطى كما تتناول مدة العملية التعليمية الضرورية للوفاء الملائم بالاحتياجات الراهنة»[١٠]. هذا ، وان طبيعة الاقتصاد في معظم البلدان النامية ونقص الموارد فيها يوحيان بان تكون برامج «التعليم الأساسي» أقصر مدة في الغالب من مرحلة التعليم الابتدائي التقليدي. أما الخاصيّة الثالثة لاستراتيجية التعليم الأساسي فهي ان تتيح تشكيلة واسعة من الفرص التي تضمن لجميع عناصر الشعب حظ الالتحاق بالتعليم. ومن ثمّ ، ومع التسليم بأن «لا مفرّ من الحاجة إلى تجويد النظام التعليمي وتجديده وتنميته»[١١] ، يبقى ان المهمة الاساسية هي في توفير فرص ملائمة من التعليم غير النظامي لجميع الذين لا يصل اليهم — أو لا يناسبهم — التعليم المدرسي الأكاديمي. وينبغي ان تكون الوسائل المعتمدة على قدر كافٍ من المرونة بحيث تتكيّف مع احتياجات الفئات الخاصة ، وعلى مستوى كافٍ من الفعالية ، بالقياس الى كلفتها اقتصادًا للموارد المتاحة.

يتضح من تفحّص هذه الخصائص أن برامج التعليم غير النظامي يمكنها — اذا ما أُحسن اختيارها — ان تشكل عنصرًا حاسمًا في أية استراتيجية للتعليم الأساسي. وضمن هذه الشروط تصبح مشكلة التخطيط الأساسية قائمة على رسم الحدود التي لا يستطيع التعليم النظامي — ماديًا — ان يتجاوزها وعلى وضع مناهج تعليم غير نظامية ملائمة تستهدف الجماعات التي يتعذّر عليها الإفادة من التعليم النظامي. على ان بامكاننا

١٠. نجد بعض الايضاحات حول الحد التعليمي الادنى الممكن للشبان في المجتمعات النامية في :
P.H. Coombs et al., *op. cit.*, p. 14 et 15

١١. H.M. Phillips, *op. cit.*, p. 12.

أن نذهب إلى أبعد من ذلك. فاذا كان المطلوب تعميم التعليم الأساسي، فان موضوع الأولويات لا بدّ وان يُطرح في معظم المجتمعات. وحتى اذا كانت مرحلة التعليم الأساسي أقصر مدة من مرحلة التعليم الابتدائي التقليدي، وحتى اذا اختيرت طرائق تعليمية من خارج النظام المدرسي تكون عالية المردود بالقياس الى كلفتها، فانه ينبغي مع ذلك إعادة تخصيص الموارد على حساب التعليم النظامي ما بعد الابتدائي. وان النتائج السياسية المترتبة على مثل هذه الاستراتيجية قد ترتدي أهمية جوهرية، ذلك ان المطلوب هو إعادة توزيع الموارد لصالح جميع الأفراد الذين حُرموا من التعليم – صغارًا وكبارًا – وعلى حساب التعليم ما بعد الابتدائي (وحتى على حساب المرحلة الابتدائية برمتها) لأولئك الذين قد حصلوا على تعليم أساسي. والنتيجة الطبيعية لإعادة التوزيع هذه هي انه – في المدى القصير على الأقل – سوف تنخفض فرص التقدم داخل نظام التعليم التقليدي، وبالتالي سوف تشتد المنافسة بشكل عام.

ولكن ثمة مغزى آخر أبعد من ذلك في التطبيق. ففي المجتمعات التي يتعذّر فيها – لأسباب مالية – تحقيق هدف تعميم التعليم الابتدائي في مستقبل قريب، لا بدّ من أجل تعميم التعليم الأساسي من توفير فرص تعليم مختلفة، غير نظامية في معظمها، لأولئك الذين لا يستطيعون الدخول الى المدارس الابتدائية العادية. ومن ثمّ، وحتى اذا تمّ تعميم التعليم الأساسي على هذا النحو، فمن الأرجح انه سيكون لدينا نظام تعليمي مزدوج. فالأطفال الذين تمكّنوا من الالتحاق بالمدارس الابتدائية العادية سوف يستطيعون فيما بعد الالتحاق بمعاهد التعليم ما بعد الابتدائي، في حين ان هذه الفرصة لن تتاح على الأرجح للذين يكونون قد تابعوا تعليمًا غير نظامي. ومع ان هؤلاء ربما انهم تلقوا إعدادًا أفضل ملاءمة لاحتياجات التنمية، غير انهم سيحرمون من فرص متابعة تعليمهم بسبب انتائهم الاجتماعي او الجغرافي. ويرى فيلبس ان المشكلة هي في: «ان نختار بين تطوير نمط التعليم الابتدائي القائم الذي يبدو ديمقراطيًا – وهذا التدبير هو الأكثر شعبية على الأرجح نظرًا لنقص المعلومات حول حجم التسرب والرسوب – وبين مواجهة الواقع على الصعيدين التربوي والاجتماعي، مما يدفعنا إلى تأمين الحدّ الأعلى من تعليم الكبار ومن التعليم الأساسي، مع تطوير الامكانات الى أقصى حدّ ممكن»[١٢].

ولكن من حقنا ان نتساءل عما اذا كانت هذه الاستراتيجية التي توفّر انماطًا مختلفة من التعليم لفئات مختلفة من الأفراد قادرة على التوفيق بين الهدفين التوأمين

---

١٢. H.M. Phillips, *op. cit.*, p. 176.

المتنافسين ألا وهما إعطاء الحدّ الأدنى من التعليم الأساسي للجميع ، وفي الوقت نفسه ، إبقاء فرص الالتحاق بمستويات التعليم العالي مفتوحة كذلك أمام الجميع.

وثمة موقفان لمواجهة هذه المعضلة : الموقف الأول يقوم على تجاهلها على أساس ان الحل الوحيد يتمثّل في نظام تعليم تقليدي ، يسوده التعليم المدرسي ، ويستمر في إبعاد أعداد كبيرة من الافراد عن كل تعليم نظرًا لمحدودية الموارد المالية. قد يُقال أن تأمين حد أدنى من التعليم الأساسي للفرد — حتى ولو لم تتح له فرصة متابعة دروسه — هو أفضل من حرمانه من كل تعليم ، مما يستبعد حكمًا كل إمكانية لرفع المستويات الأساسية للحياة ، وبالتالي كل ارتقاء اجتماعي. غير ان هذا القول لا يأخذ في الاعتبار الواقع السياسي لتنظيم التعليم. ذلك أن نظامًا تعليميًا يبني بصورة منهجية على عدم تكافؤ الفرص لا يمكن باي وجه من الوجوه ان يكون مقبولاً سياسيًا من قبل الطبقات الشعبية.

أما الحلّ الثاني لهذه المشكلة فيقوم على إنشاء بنى تعليمية تحاول ان تحفظ أبواب فرص التعليم مفتوحة حتى لأولئك الذين يحصلون على تعليمهم الأساسي خارج التعليم النظامي ، ويتضمن ذلك تنمية نظم الاختيار التي تحول بين أولئك المتعلمين تعليمًا غير نظامي وبين العودة للالتحاق بالمستويات العليا من نظام التعليم النظامي اذا كانت قدراتهم تسمح بذلك ، كما انه يتضمن ايضًا ايجاد «سلالم» و«حلقات فاصلة وجسور» لتسهيل تحرّك الأفراد بين مختلف أنواع نظم التعليم ومستوياته ككل[١٣]. ان مثل هذه الاستراتيجية تمدّنا بوضوح بإجابة محتملة للمشكلة ، ومع ذلك فان السؤال الحقيقي هو هل مثل ذلك الحل يمكن الحصول عليه من خلال العوائق السياسية التي تعمل في أغلبية المجتمعات النامية ، وعلى ذلك فمن الضروري ان نسأل عما اذا كان مثل هذا النظام يمكن أن يوضع ليمارس في واقع تسوده الديمقراطية بدرجة كافية ، وهل يؤمن جمهور الشعب الذي رفض الالتحاق من اللحظة الأولى بمعاهد التعليم النظامي بديمقراطية النظام لقبول فرص التعليم غير النظامي المقدم. ان الخبرة المحدودة التي مرت بها الاستراتيجيات التي من هذا النوع تدل على ان أيًا من هذه الظروف يمكن أن يتم في معظم المجتمعات ، وهذا يذهب بعيدًا نحو تفسير النجاح المحدود لأساليب التعليم الأساسي في دول مثل أفغانستان وبنين ومدغشقر وفولتا العليا[١٤]. وهو

١٣. *Ibid.*, chap. 10

١٤. C. Colclough, «Basic education: Samson or Dalilah?», dans *Convergences*, vol. 6, nº 2, 1976

ايضًا السبب في أن قليلاً من دول أخرى غير دول الجمهوريات الشعبية قد أعطت أولوية للحد الأدنى من التعليم الأساسي.

وبينما يبدو ان مفهوم التعليم الأساسي حل فني ملائم للمشكلات العويصة المتعلقة بندرة الموارد ، فان له انعكاسات سياسية من شأنها إثارة مسائل جوهرية حول إمكان تطبيقه في معظم المجتمعات النامية. وقد بلور كالوج هذا كله فيما يأتي : «ان الهدف من ايجاد نظام مزدوج للتعلم يتجه مباشرة نحو توفير الفرص التعليمية والاجتماعية المتساوية. ويبدو ان مثل هذه السياسة تبرّر وجود الاختلافات الاجتماعية والطبقية وترسخ نظام عدم المساواة. وأكثر من ذلك فان قضية التفرقة الصريحة في الفرص التعليمية التي تواجه الريف والحضر أو الأسر الفقيرة والغنية هي السبب الرئيسي في الفشل والمحاولات التاريخية لإقامة نظم تعليمية مزدوجة. وهناك أسباب كثيرة توحي بأن المحاولات الجديدة عبر تلك الخطوط لا بدّ من أن تفشل نتيجة ضغوط مماثلة»[١٥].

ان السمة الرئيسية لاستراتيجيات التعليم الأساسي هي كونها تخصّص مهمة هامشية لبرامج التعليم غير النظامي من خلال نظم تعليمية مزدوجة. ويرجع السبب الرئيسي في توفير تعليم أساسي لبعض الفئات والأفراد عن طريق بدائل غير نظامية الى عدم إمكان توفير موارد محددة. فالتعليم النظامي لا يمكن توفيره على المستوى الملائم لضمان توفير تعليم أساسي للجميع عن طريق هذه الوسيلة وحدها. ان التعليم غير النظامي ضروري ، في غياب حلّ أفضل. ومن ثم فمن المنظور التخطيطي للموضوع يصبح السؤال هو كيف تستطيع استراتيجيات التعليم أن تتطوّر بحيث تفيد إفادة كاملة من برامج التعليم غير النظامي من جهة ، وتضمن من جهة ثانية أن تنال تلك البرامج الحظوة والتقدير أسوة بالتعليم النظامي. وتكمن الإجابة في «قدرة النظام».

لقد عرض غراندستاف لهذا المفهوم وفائدته بالنسبة الى المخطط اذ قال : «لقد حاولنا الإحاطة بالمشكلة (مشكلة تخطيط وسائل التعليم غير النظامي) عن طريق استخدام مصطلحات وتعابير شتى من مثل «الاستخدامات الاستراتيجية للتعليم غير النظامي» او «مشكلة تحديد موقع الوظيفة». والميزة الوحيدة للعبارة المستخدمة هنا – اي «قدرة النظام» – هي انها تركّز اكثر من غيرها على الهدف. والفكرة العامة هي ان كل بيئة تعليمية قادرة على أداء اشياء معينة دون غيرها. ومجموعة الأشياء التي تستطيع بيئة (أو «نظام») معينة القيام بها تشكّل «قدرة» هذه البيئة. ومن مهام

---

١٥. C. Colclough, *op. cit.*, p. 59

التخطيط الرئيسية ان يحدد مدى ملاءمة وظيفة تعليمية معينة مع النظم المقترحة لأداء تلك الوظيفة»[١٦].

ان النقطة الجوهرية في برهنتنا هي أن التعليم النظامي والتعليم غير النظامي ، بحكم خصائصها المميزة ، قادران كلاهما على أداء بعض الوظائف التعليمية بطريقة مرضية وعلى أداء وظائف أخرى بطريقة أقل إرضاءً. وبالنظر إلى هيمنة التعليم النظامي في معظم المجتمعات الحاضرة ، فمن الأرجح أن هذا الشكل من التعليم مدعو إلى أداء مهام عديدة غير مهيأ لها تهيئة كافية. وهدف المخطط هو اذن تحديد مواقع هذه المهام وإيكال أمر تنفيذها الى تشكيلة من البرامج غير النظامية التي تكون قادرة على ادائها بشكل افضل. وتكون النتيجة على الأرجح قيام نظام تميل فيه كفة التعليم المُعطى نحو الاتجاه المعاكس للتعليم النظامي وحيث تشكّل الملاءمة بين القدرة والوظيفة العامل الرئيسي الذي يرسم الخط الفاصل بين التعليمين.

ما هي المعايير التي يمكن اعتمادها من اجل تعيين مهام محددة لهذا النوع أو ذاك من البرامج التعليمية ؟ ان غراندستاف يقترح ثلاثة معايير: المردود الاقتصادي ، ملاءمة «أساليب التعلم» الخاصة لكل من المجموعات المستهدفة ، والصلة بين الشكل التعليمي وبنية الحاجات الخاصة بمجموعات محددة. ويمكن إضافة معايير تكميلية أخرى. وتتصل هذه المسائل بأساس مشكلة التخطيط وتشير إلى التباين القائم بين هذا المفهوم لدور برامج التعليم غير النظامية في الاستراتيجيات التربوية الشاملة ، وبين مفهوم «التعليم الأساسي». فهذا المفهوم الأخير مبني على فرضية ان التعليم المدرسي سيظل يحكم تنظيم التربية ، وأن برامج التعليم غير النظامية ستقتصر منافعها على الفئات التي يتعذّر توفير التعليم المدرسي لها ، بسبب نقص الموارد. أما مفهوم «قدرة النظام» ، فانه يستبعد هذه الفرضية. انه ينبغي ، من الناحية المبدئية على الأقل ، إعادة تنظيم التربية بشكل يجعلها تفي على الوجه الأمثل باحتياجات المجتمع الذي توجد فيه.

وهذا هو المدخل العقلاني الوحيد ، من وجهة نظر المخطط. إلاّ انه يصطدم بالصعوبات ذاتها التي يواجهها مفهوم التعليم الأساسي. والمشكلة هي ان العملية التخطيطية تحدث في الواقع توترًا مستمرًا بين عاملين جوهريين هما العقلانية والسياسة. فالحلّ الذي يبدو انه الأكثر عقلانية من الناحية النظرية قد يكون غير قابل للتطبيق

١٦. M. Grandstaff, «Systematic capacity as a problem in the design of alternatives to formal education», dans *Non-formal education as an alternative to schooling*, p. 22, Michigan State University, 1974

على الصعيد العملي. فمن المنطق تمامًا، بناءً على التحليل المعروض أعلاه، ان نحوّل جزءًا من الموارد المخصصة للتعليم النظامي إلى برامج التعليم غير النظامية. غير أن الإجراء لن يكون ممكن التحقيق، من الناحية السياسية، إلاّ اذا أدخلنا تعديلات أساسية على الأولويات الاجتماعية والفردية الخاصة بقطاع التربية بحيث تبرز بوضوح وبدون أي لبس أهمية التعليم غير النظامي، من وجهة النظر السياسية. ولا يكفي تعديل الأولويات على مستوى الحكومات (وبحجة اولى على مستوى المخططين)، وانما ينبغي ايضًا ان تعدّل الأولويات على صعيد الأفراد، والاّ استمر الطلب الشعبي على وسائل التعليم الاضافية في التزايد بحيث يصبح من الصعب جدًا في ظل الواقع السياسي الراهن إعادة توزيع الموارد على حساب التعليم المدرسي. ولا سبيل الى تغيير الأولويات الفردية إلاّ اذا تغيّر نظام الحوافز الاجتماعية باتجاه خفض المنافع المرتبطة بالتعليم النظامي، بحيث نضمن ألا نحرم العناصر القادرة المنتمية الى الأوساط الريفية والتي لم تحظَ بهذا النوع من التعليم، من الارتقاء الى المناصب العالية والافادة بالتالي من الأجور المناسبة.

ثمّة دراسات عديدة حول التعليم غير النظامي تنطلق من افتراض ان هذه المسألة الجوهرية قد حُلّت. فهي تؤكّد أن بذل مجهود واسع لصالح التعليم الريفي في العالم الثالث يفترض أن تحصل مسبقًا «... تغييرات أساسية في مواقف التلاميذ والأهلين وأرباب العمل والمعلمين والاداريين والقادة السياسيين حيال التربية. وما لم يتوصّل هؤلاء إلى النظر إلى التربية على أنها فعل تعلّم وليس مجرد الدخول إلى المدرسة والى التسليم بان القيم الحقيقية تكمن في ما يتعلّمه الفرد لا في طريقة التعلّم، فلن يكون هنالك حلّ ملائم للحاجات الهائلة التي ترزح تحتها المجتمعات الريفية»[١٧].

والآن لا بدّ من التساؤل عما اذا كان التوسّع الشديد في التعليم الريفي غير النظامي ممكن التحقيق من الناحية الاقتصادية في الدول النامية؟ والجواب هو «قطعًا بالايجاب، بشرط ان تكون الظروف السياسية ملائمة»[١٨]. فالتخطيط الواقعي يتطلّب تحليلاً للتغيرات في البنية التحتية الاجتماعية الاقتصادية، اللازمة لجعل انتشار برامج التعليم غير النظامي عمليًا. ومن الضروري أن نحدّد الاحتمالات الواقعية الموجودة لتطوير بدائل التعليم غير النظامي في غياب مثل هذه التغيرات وذلك على سبيل توفير البدائل. ان هناك من يفكرون حاليًا في هذه الموضوعات.

---

١٧. P.H. Coombs et al., *op. cit.*, p. 79.

١٨. P.H. Coombs et M. Ahmed, *op. cit.*, p. 202.

ولنأخذ أولاً الوضع الشائع الذي يحتمل ألا يجوز فيه أي تغيير سواء في الحوافز الاجتماعية أو في الدور الذي يلعبه نظام التعليم النظامي في تزويد الافراد بمؤهلات يستطيعون عن طريقها التحرك الى أعلى الوظائف في قطاع الأعمال الحديثة. ومن الصعب جدًا في مثل هذا الوضع الحصول على تحوّل كامل للأولويات القومية تجاه التعليم غير النظامي ، بل على العكس فان الضغوط السياسية سوف تضمن استمرار تخصيص جملة الموارد التعليمية للتعليم النظامي ، وإن مثل هذه البدائل كما طورت سوف تجد انه من الصعوبة المتزايدة أن تستمر أو أن تبقى مخلصة لأفكارها وأهدافها الأولى. ان بدائل التعليم غير النظامي الموضوعة للشباب سوف تجد نفسها في حالة تنافس غير متكافئ مع التعليم النظامي وذلك لأن القرارات الحكيمة المألوفة التي تميّز التعليم النظامي بأنه وسيلة للتحرّك الاجتماعي سوف تحبس لدرجة واسعة على الشباب وبالتالي فهي تطلعات الشباب اكثر منها تطلعات الكبار التي تعد للحصول على التعليم النظامي. وينطبق هذا القول على كل من بدائل نظم التعليم النظامي وملحقاته الموضوعة لإعادة توجيه تاركي الدراسة مبكرًا مرة أخرى الى العمل الوظيفي الانتاجي ، مفضّلين تشغيل أنفسهم في المناطق الريفية. ولقد بيّنت كثير من دراسات الحالات أن مثل تلك البرامج سرعان ما ترزح تحت ضغط التزود بالشهادات وغيرها من مناهج التعليم (مثل مدارس البوليتكنيك الريفية في كينيا والمجموعات الدراسية المنظمة في بتشوانا).

وفي ظل هذه الأوضاع ، من المحتمل ان يكون للتعليم غير النظامي الحظ الأفضل للتطبيق الناجح في مجالين: أولاً ، عندما تقف ندرة الموارد حائلاً أمام الحكومات للوفاء بالطلب المتزايد باستمرار على التعليم النظامي ، فان برامج تعليم غير نظامية مصمّمة بشكل يتيح الحصول على مؤهّلات مُعترف بها رسميًا من شأنها ان تستهوي الجمهور وتستحق بالتالي ان تدعّم بقوة. فالدروس بالمراسلة وشتى انواع الدروس المسائية او الدروس لبعض الوقت تمتاز عن غيرها بانها تكمّل التعليم المدرسي بدلاً من ان تنافسه وذلك بكلفة أقل (وبخاصة الكلفة الهامشية). ان «الطلب الجماهيري الفائض» على التعليم النظامي في العالم الثالث هو الذي دفع إلى إقامة مؤسسات تعليم بالمراسلة في العديد من البلدان ، وأوحى بفكرة الجامعة المفتوحة. فهذه المؤسسات تضطلع بوظيفة تربوية أكيدة وتسهم في نشوء نوع من «التربية الشعبية». إلاّ انه لا يسعنا نعتها بالمؤسسات «غير النظامية» إلاّ بتحفظ شديد ، كما انها بعيدة عن هدف التنمية الريفية الشاملة. ومن ناحية اخرى ، فان نوعية التعليم الذي تقدمه هذه البرامج غالبًا ما تكون دون مستوى التعليم النظامي.

أما المجال الثاني الذي تتوفّر فيه إمكانات فعلية لاستخدام بدائل التعليم غير النظامي فهو الذي تكون فيه الاهداف مختلفة نوعيًا عن أهداف التعليم المدرسي. وينبغي ان يكون في الامكان الاستمرار في تنمية الانواع المختلفة لترتيبات التعليم غير النظامي في المجالات التي لا تنافس التعليم النظامي بشكل واضح. ويعني هذا بصورة واسعة التركيز على الكبار وخاصة اولئك الذين يعيشون في المناطق الريفية والذين عادة ما تكون آمالهم في التوظف بالحضر ضعيفة. وهذا طبعًا هو المجال الذي يتقوى فيه دائمًا التعليم غير النظامي من خلال الخدمات الزراعية وغيرها من الخدمات التي تقوم بها الحكومة وحيث تكون هناك امكانات اخرى للتنمية. فكما يقول كولكلوت وحلاق[١٩] «لقد ظهر واضحًا الآن ان كثيرًا من برامج التعليم المنظمة خارج نظام التعليم المدرسي قد أثرت ايجابًا على سلوك الناس. ويستدل من الجهود المبذولة لنشر التعليم الزراعي في كثير من الدول انه يمكن زيادة الانتاجية الزراعية باستخدام طرق موسعة بشرط ان لا تشكل الموارد الاخرى عائقًا لا يمكن تجاوزه.

وقد تحقّق كذلك تقدّم طيّب في تدريب القادة وأصحاب الاعمال الصغيرة عن طريق استخدام الطرق الموسعة ذات التأثيرات الايجابية الهامة على انتاجهم.

ولقد أظهرت حملات تعليم الكبار التي تستخدم الوسائل الجماهيرية، ان التأثير على سلوك ووعي الشعب الريفي أمر ممكن في بعض الأحيان. وعند مستوى آخر من التنظيم، تجدر الاشارة إلى الإعداد الذي يُعطى في مواقع العمل عبر مجموعة من الطرائق اللانظامية والذي يهيّئ للمهن التي تزاوَل في المناطق الريفية وفي التجمعات السكانية حول المدن ويتوسّل تكنولوجيا ذات كثافة ضعيفة من رأس المال. ولعلّ ذلك النهج كان في الماضي الطريقة الوحيدة التي استطاع فيها التعليم غير النظامي أن يؤثّر في رفاهية وانتاجية الريفيين في البلدان النامية».

والمشكلة الرئيسية التي تطرحها كل محاولة جدّية من أجل توسيع نطاق هذه البرامج اللانظامية تكمن بالطبع في ايجاد الموارد الضرورية. فالاعباء الثقيلة التي يتطلبها النظام المدرسي تستنفد اعتمادات مالية ضخمة كان بالامكان استخدامها بشكل أنجع في مجالات أخرى. ومن أجل ان تحظى هذه البرامج بقسط معقول من الموارد الوطنية المخصصة للتربية، لا بدّ من التخلّي عن الفرضية القائلة بانه لا يمكن حصول تغيّرات في بنية الحوافز او في الدور المسيطر الذي يلعبه التعليم المدرسي في التنظيم الاجتماعي.

---

١٩. C. Colclough et J. Hallak, «La problématique de l'éducation rurale: équité, efficacité et emploi», *Perspectives*, vol.VI, nº 4, 1976, p. 552 et 553

ومن الضروري ان ننظر بعين الاعتبار الى الأوضاع التي نبذل فيها محاولات جدّية لتغيير الوضع القائم فيما يخصّ أهداف التنمية ، ونظام الحوافز الاجتماعية ودور التربية في عملية التنمية. ونادرة هي البلدان التي سعت الى التطبيق الفعلي – لا إلى مجرد اقتراح – لمثل هذه الاصلاحات الجذرية. ولكن يبدو ان هذا النوع من الاستراتيجيات يتضمن عنصرين رئيسيين: فمن المسلّم به أولاً أن لا سبيل إلى بلوغ أهداف جديدة واعتماد أولويات جديدة ما لم توضع نظم جديدة من الحوافز الاجتماعية تدعم الاتجاه نحو هذه الأهداف. وهذا يتطلب عملاً صريحًا يهدف مثلاً إلى تقليص الفوارق بين المناطق الحضرية والريفية وإلى كسر الصلة الوثيقة القائمة بين الشهادات المدرسية والمكافآت الاجتماعية – الاقتصادية. ومن ناحية ثانية ، فانه يعترف بشكل أصرح بالجوانب الشعورية للتربية. فالتربية لا ينظر إليها فقط من الزاوية المادية البحتة بوصفها عنصرًا من عناصر التنمية وأداة تهيئ الأفراد للقيام بأعمالهم على شكل أفضل وأنجع ، بل ينظر اليها كذلك من زاوية تأثيرها على طبيعة الفرد ومواقفه وحوافزه ونظرته الى العالم. وفي مثل هذا الوضع ، فان مهمة المخطّط والمسؤول عن السياسة التربوية لا تقتصر على تصميم برامج تعليم غير نظامية فعالة ووضعها موضع التنفيذ ، على الرغم من أهمية هذا العمل ، وإنما تشمل كذلك محاولة نزع الطابع الشكلي الصارم عن المدرسة ذاتها وذلك للتقليل من مدى عزل زبائنها عن الحياة وعن دنيا العمل في الوسط الريفي. فالحكومات التي حاولت انتهاج استراتيجيات تربوية من هذا القبيل ، قد اعتمدت ، بمقدار كبير ، مدخلاً راديكاليًا او ثوريًا ، وسنشير في ما يلي الى حالتين:

اعتمدت جمهورية تنزانيا المتحدة منذ نيلها الاستقلال مفهومًا تنمويًا «راديكاليًا اصلاحيًا» اكثر منه ثوريًا. ولقد ارتبط تفكير الرئيس فيريري حول دور التعليم في التنمية ارتباطًا صريحًا بالمسائل المتصلة بتغيير السلوك وتكوين القيم. والحق ان كتابه «التعليم من اجل الاعتماد على النفس» قد تصدّى بدقة بالغة للمشكلات التي تواجهنا اذا أُريد للتربية ان تسهم في تحقيق اهداف التنمية مثلما تطرح على الصعيد الدولي. فقد كتب فيريري يقول:

«على النظام التعليمي في جمهورية تنزانيا المتحدة ان يركّز على المجهود الجماعي لا على التقدّم الفردي ؛ كما ينبغي عليه أن يؤكّد على مبدأ المساواة ومعنى الخدمة التي تتمشى مع اية مهارة خاصة ، سواء في التجارة ، أو في تربية الدواجن او في متابعة الدروس الاكاديمية. وعلى تربيتنا ، بوجه خاص ، ان تقاوم إغراء الغطرسة الفكرية ، اذ إن ذلك يحمل من تلقّى تعليمًا جيدًا الى احتقار اولئك

الذين ليست لهم قدرات اكاديمية أو مهارات خاصة، ولكنهم كائنات بشرية»[٢٠].

هذه السطور تتضمن انتقادًا ضمنيًا للتعلم التقليدي وهو انتقاد يتجلّى بمزيد من الصراحة في كتابات أخرى للرئيس التنزاني. فالسياسة المقترحة التي انتهجها هذا البلد تتضمن وضع برامج غير نظامية ناجعة مصمّمة للوفاء باحتياجات محدّدة، كما تشمل اصلاحات جذرية للتعليم النظامي من اجل إعادة توجيهه في ضوء حاجات غالبية الشعب والحؤول دون تحوّل الناشئة عن بيئتها الطبيعية. وان البرامج غير النظامية التي وُضعت في تنزانيا، وبخاصة تلك التي استهدفت الكبار، جديرة بالثناء[٢١] من حيث مداها وتنوعها. فقد صممت هذه البرامج، في معظمها، للوفاء بحاجات واضحة على الصعيدين الشعوري والمعرفي. غير إن إصلاح المدرسة، الذي هدف إلى نزع العديد من خصائصها «الشكلية» غير المستحبة، قد واجه بعض المقاومة. وقد حدّد فيريري المشكلات على النحو التالي:

«... لا بدّ من الإقرار باننا لم نفعل كل ما كان ينبغي فعله. فلقد اعوزتنا الجرأة الكافية لتغيير النظام الموروث تغييرًا جذريًا... والمشكلة الأولى التي لم نجد لها حلاً بعد هي ان تكون لنا ثقة كافية بالنفس من أجل ان نرفض الأشياء التي تعتبر انها الأفضل في العالم، وان نختار على العكس من ذلك تلك التي تكون اكثر ملاءمة لأوضاعنا الخاصة...

والمشكلة الثانية هي اننا نبدو غير قادرين – أو غير راغبين – على ربط التربية بالحياة وبالانتاج ربطًا فعليًا.

وأخيرًا – وهذا هو فشلنا الثالث – فاننا لم نفلح في هدم الاعتقاد السائد بان النتائج المدرسية التي يحرزها الطفل – او الراشد – تجعله أهلاً للثناء وتمنحه الحق في مكانة اجتماعية مميزة... وفي ذلك فشل لا لنظامنا التعليمي فحسب، بل للمجتمع بأكمله[٢٢]...».

يتبيّن من ذلك ان جمهورية تنزانيا المتحدة، رغم وضوح وراديكالية اهدافها

---

٢٠. J.K. Nyerere, *Ujamaa: essays on socialism*, p. 52, Oxford University Press, 1968

٢١. B. Hall, *Adult education and the development of socialism in Tanzania*, East African Literature Bureau, 1975

٢٢. J.K. Nyerere, «L'éducation pour la libération en Afrique», *Perspectives*, vol. V, nº 1, 1975, p. 11 et 12

ورغم الأولوية المعطاة لاصلاح التربية فيها ولحزم ادارتها، ما زالت تواجه صعوبات جمّة من اجل نزع الطابع الشكلي الصارم عن نظامها التعليمي. ذلك ان ثقل الضغوط الاجتماعية المعاكسة ما زال كبيرًا جدًا. ويبقى ان نعرف ما اذا كان بالامكان التغلّب على هذه العقبات، في الأمدين المتوسط والبعيد، وتحقيق الاصلاح التربوي بشكل فعلي ناجع.

أما المثال الثاني الذي نشير إليه في هذا المجال فيتناول حالة كوبا. فالاصلاحات التربوية التي تحققت على أثر الثورة قد أولت اهتمامًا خاصًا للأهداف الوجدانية، وبخاصة لتكوين «الانسان الاشتراكي الجديد» بحسب «شي غيفارا»، وذلك عن طريق تنمية الشعور الوجداني، بالمعنى النفسي والاخلاقي على حدّ سواء، «وهو مفهوم يشتمل على معرفة الذات وإدراك الواقع، وعلى الاستقامة والحسّ بالمسؤولية»[٢٣]. ويجدر التنويه كذلك بعدد من البرامج اللانظامية التي اصابت نجاحًا طيبًا، نذكر منها حملة محو الأمية في عام ١٩٦١. كما قامت، بوحي من الفلسفة الثورية الكوبية، محاولات جادّة من اجل نزع الطابع الشكلي الصارم عن المدرسة والتقليل من حدة الانفصال القائم بين التربية ودنيا العمل. وكان الشعار الذي أُطلق، في بادئ الأمر، هو «المدارس باتجاه الريف»، وقد أصبح اليوم «المدارس داخل الريف».

ويبدو ان هذه الصيغة الأخيرة تستوجب تعديلاً أساسيًا في المفهوم التقليدي للمدرسة. ولكن، على الرغم من الاصلاحات الاقتصادية والاجتماعية الهامة التي شهدتها كوبا، فان العمل الصفي ما زال شديد الارتباط بالشكليات كما ان تقييم النتائج ما زال يعتمد بمقدار كبير على المعايير التقليدية المركّزة على الامتحانات. ويمكننا ان نستنتج من ذلك أن العقبات التي تحول دون تحرير التعليم من الشكليات المفرطة تبقى كبيرة جدًا حتى في المجتمعات التي اعتمدت النهج الثوري.

لقد عالجنا في هذا البحث موضوعين متقاربين، اذ قمنا أولاً بتحليل مختلف الطرائق الخاصة بادخال عناصر تعليم غير نظامية ضمن استراتيجيات التعليم الوطنية، وتطرقنا، من ناحية ثانية، الى القيود والعوائق الاجتماعية – السياسية التي تجعل تحقيق الاصلاح الناجع للتربية أمرًا بالغ الصعوبة. ففي نظرتنا أولاً الى الاستراتيجيات، حرصنا قبل كل شيء على تحليل طريقتين او اسلوبين لتخطيط التربية في البلدان النامية: طريقة «التعليم الأساسي» والطريقة التي تعتمد على مفهوم «قدرة النظام». وكلا الطريقتين تستندان إلى عقلانية التخطيط: الأولى بالمعنى الضيق عبر البحث عن

---

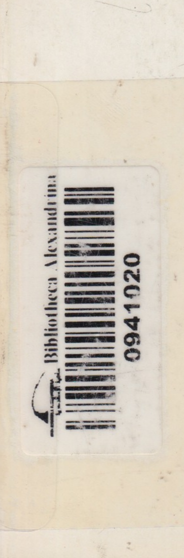
٢٣. A. Gillette, *Cuba's educational revolution*, p. 9, Fabian Society, 1972

حلول بديلة قليلة الكلفة عندما لا يتيسّر متابعة التوسّع في التعليم بالطرائق التقليدية بسبب نقص الموارد ؛ والثانية ، بالمعنى الأوسع ، من خلال السعي الى ترشيد التنظيم الشامل للتربية تبعًا لأهداف التنمية . غير ان تحليلنا للقيود والعوائق يحمل على الاعتقاد ان هذه المداخل الكلية للتخطيط ليست لها حظوظ كبيرة في النجاح في معظم المجتمعات النامية لانها تركّز على الجوانب التقنية على حساب الشأن السياسي ، ولا تعير بالتالي اعتبارًا كافيًا لكون المطامح الفردية قد لا تتواءم وتوقعات المخططين.

فاذا تعذّر على اي نظام كسر العلاقة القائمة بين التعليم المدرسي ، والشهادات الممنوحة والمكافآت الاجتماعية – الاقتصادية ، سيكون من الصعب جدًا وضع برامج لا نظامية ناجعة تمثل بالفعل حلولاً بديلة لتعليم الناشئة ، او تساعد على نزع الطابع الشكلي الصارم عن المدرسة بحيث يُكيَّف تعليمها بشكل أفضل مع الاحتياجات الوطنية . فالضغوط الشعبية سرعان ما ستؤدي الى إضفاء الطابع المؤسسي على البرامج اللانظامية التي تكون قد وُضعت ، وإلى تفشيل كل محاولة واسعة من أجل إصلاح المدرسة بالذات .

وينبغي البحث عن حلول ملائمة في هذا او ذاك من الاتجاهين الممكنين. والحلّ الأقرب إلى المعقول هو في اعتماد الاصلاحات التي يكون لها الحظ الأوفر في النجاح . ويقوم ذلك بصورة رئيسية على تطوير المزيد من برامج التعليم اللانظامية للكبار في المواقع والأوساط التي لا تكون فيها الضغوط من أجل منح الشهادات شديدة جدًا . وقد يبدو هذا النهج متواضعًا بالقياس إلى الأهمية الكبرى التي أُوليت في الكتابات الحديثة للتعليم اللانظامي والى العدد الكبير من الحسنات الأكيدة التي توفرها مختلف انواع البرامج غير النظامية بالمقارنة مع التعليم النظامي. غير ان تطبيقًا أوسع للتعليم غير النظامي يستلزم ، لكي يكون فعالاً ، حلاً آخر يفرض القيام باصلاحات أعمق بكثير . ولن يكون بالامكان إجراء مثل هذه الاصلاحات من دون إحداث تغييرات جذرية في المجتمع وفي الاقتصاد بوجه عام . وحتى عندما تحصل مثل هذه التغيرات ، فان الاصلاح التربوي ، داخل النظام المدرسي بوجه خاص ، لن يكون مهمة سهلة كما تشهد على ذلك حالتا جمهورية تنزانيا المتحدة وكوبا .

انجزت المطبعة الكاثوليكية، عاريا – لبنان
طباعة الجزء الأول من هذا الكتاب
في العشرين من تشرين الثاني ١٩٨٢



ISBN 92-3-602075-5